STAUFFENBURG
Linguistik
Band 120

Judith Kreuz

Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern

Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule

Stauffenburg Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der Universität Basel
edoc.unibas.ch

© 2021 · Stauffenburg Verlag GmbH
Postfach 25 25 · D-72015 Tübingen
www.stauffenburg.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

ISSN 1430-4139
ISBN 978-3-95809-162-7

Vorwort und Danksagung

Die vorliegende Dissertationsschrift wurde im Herbstsemester 2019 im Fach «Deutsche Sprachwissenschaft» an der Universität Basel eingereicht und am 19. März 2020 verteidigt. Die Dissertation ist ein Teilprojekt des SNF-geförderten Projekts «Argumentative Gesprächskompetenz in der Schule: Kontexte, Anforderungen, Erwerbsverläufe» (Laufzeit 2014-2018) unter der Leitung von Prof. Dr. Martin Luginbühl und Prof. Dr. Brigit Eriksson-Hotz sowie unter der Mitarbeit von Prof. Dr. Stefan Hauser und Dr. Vera Mundwiler. Das Projekt ist ein Kooperationsprojekt der Universität Basel (Departement Sprach- und Literaturwissenschaften/Germanistische Linguistik) und des Zentrums Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug (Schweiz). Die Dissertation entstand unter Anbindung an die Universität Basel im Rahmen des internationalen Doktoratsprogramms «Hermann Paul School of Linguistics» (HPSL) Basel – Freiburg i. Br. und wurde von Prof. Dr. Martin Luginbühl (Universität Basel) und Prof. Dr. Vivien Heller (Bergische Universität Wuppertal) betreut und begutachtet. Der Druck der Dissertation wurde durch einen finanziellen Zuschuss des Dissertationenfonds der Universität Basel unterstützt.

Für das Unterfangen, eine Dissertation zu verfassen, sind nicht nur fach- und methodenspezifische Kenntnisse sowie ein Interesse für den Gegenstand erforderlich, sondern es braucht auch Menschen, die durch wissenschaftlichen Rat, durch Vertrauen und durch moralische Unterstützung zum Gelingen der Arbeit beitragen. All diesen Menschen möchte ich meinen Dank aussprechen.

Ich danke meinem Erstbetreuer Martin Luginbühl für wertvolle Ratschläge bei der Wahl und der Erarbeitung des Themas sowie für die stete Unterstützung bei der Konzeption der Arbeit. Seine positive Grundeinstellung, sein Zuspruch sowie sein Vertrauen in meine Arbeit haben mich in meinem Vorhaben bestärkt. Auch bei meiner Zweitbetreuerin Vivien Heller, die mich ebenfalls fachlich begleitete und meiner Arbeit stets großes Interesse entgegenbrachte, möchte ich mich sehr herzlich bedanken.

Dem Forschungsteam des oben erwähnten Projekts sowie der dem Projekt angegliederten Expertinnen- und Expertengruppe spreche ich für die gute und engagierte Zusammenarbeit, den fachlichen und kollegialen Austausch, das gemeinsame Mitdenken – auch im Zusammenhang mit Publikationen und Vorträgen – und die vielen unendlich wertvollen Erfahrungen und Möglichkeiten, die mir während des gesamten Projekts gegeben wurden, ebenfalls meinen herzlichsten Dank aus. Die Arbeit im Forschungsteam ermöglichte mir einen unschätzbaren Fortschritt im wissenschaftlichen Denken und Arbeiten und unterstützte mich in meinem Vorhaben, den Fuß auf das wissenschaftliche Parkett zu setzen. Vielen Dank auch für die freundschaftliche Kollegialität und das gute Miteinander!

Außerdem geht mein Dank an die (Post-)Doktorandinnen und (Post-)Doktoranden des UFSP «Sprache und Raum» der Universität Zürich sowie des Lehrstuhls der Universität Basel für die Möglichkeit, meine Arbeit (mehrmals) vorstellen zu können, für den kooperativen Austausch und für die wertvollen Tipps bei gemeinsamen Datenses-

sions. Nicht zuletzt behalte ich die gute und produktive gemeinsame Forschungszeit während der Retraite 2018 in Erinnerung!

Es geht natürlich nichts über ein konstruktives und durchdachtes Lektorat! Dieses habe ich meinen geschätzten Kolleginnen des Zentrums Mündlichkeit der PH Zug sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Lehrstuhls der Universität Basel zu verdanken – ich danke euch sehr herzlich für eure Zeit und Mußе, die ihr in meine Dissertation gesteckt habt!

Ein allumfassender Dank geht auch an meine Familie, Freundinnen und Freunde, die mir nicht nur in einsamen Büro- oder Bibliothekstagen zur Seite standen, sondern großes Verständnis hatten, wenn keine Zeit für sie war. Sie brachten mir stets ihre Geduld und ihr Vertrauen entgegen, haben meine Launen ausgehalten und konnten mich immer wieder zum Lachen bringen.

Judith Kreuz, September 2019

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 11

2 Argumentieren in Peer-Interaktionen von Kindern ... 17

2.1. Konzeptionierung und Operationalisierung des Argumentationsbegriffs ... 17

2.1.1. Überblick über die Entwicklung theorie- und empiriebasierter Argumentationsforschung ... 17

2.1.2. Mündliches Argumentieren ... 22

2.1.3. Begründen im Kontext des Argumentierens ... 29

2.1.4. Fazit und Diskussion ... 45

2.2. Die Entwicklung der mündlichen Argumentationsfähigkeit ... 48

2.2.1. Erwerbsverläufe im chronologischen Überblick ... 50

2.2.2. Erwerbsverläufe im Kontext des lokalen Dissenses und Konsenses ... 55

2.2.3. Fazit und Diskussion ... 59

2.3. Peer-Interaktionen als Lernressource ... 61

2.3.1. Überblick über die Forschung zu Peer-Interaktionen ... 61

2.3.2. Der «Peer»-Begriff ... 63

2.3.3. Peers als Sprach- und Sozialisationsinstanzen ... 64

2.3.4. Fazit und Diskussion ... 70

2.4. Argumentative Kompetenz aus gesprächsanalytischer Perspektive ... 71

3 Ko-Konstruktionen in der Interaktion ... 79

3.1. «Joint Creations» als Rahmenkonzept gemeinsamer sprachlicher Interaktionen ... 79

3.2. Forschungsgeschichte und Versuch einer begrifflichen Einordnung ... 83

3.3. Makrostrukturelle Ko-Konstruktionen ... 89

3.4. Mikrostrukturelle Ko-Konstruktionen ... 99

3.4.1. Ko-konstruierte Komplettierungen ... 101

3.4.2. Ko-Konstruierte Expansionen ... 107

3.4.3. Diskordante Ko-Konstruktionen ... 110

3.5. Weitere Formen und Mittel des gemeinsamen Sprechens ... 115

3.6. Analyseinstrument zur Erfassung ko-konstruierter Sequenzen 136
3.7. Fazit und Diskussion 145

4 Datengrundlage und methodisches Vorgehen 149
4.1. Datenerhebungsverfahren und Beschreibung der Daten 149
4.2. Forschungsinteresse: Vorüberlegungen und Fragestellungen 159
4.3. Datenaufbereitung und Datenauswahl 162
4.4. Datenauswertung 165

KO-KONSTRUKTIONEN IM ARGUMENTATIVEN GESPRÄCH 173

5 Ko-konstruierte Begründungen im zweiten Zug 175
5.1. Ko-Konstruktionen durch kontextuell-inhaltliche Relevantsetzungen 176
5.1.1. Selbstinitiierung im engen Sinn 176
5.1.2. Ko-Konstruktionen im Kontext «Abwägen und Explorieren» 182
5.1.3. Ko-Konstruktionen im Kontext «Verteidigen und Rechtfertigen» ... 187
5.2. Ko-Konstruktionen durch verfahrensbedingte Relevantsetzungen 193
5.2.1. Exploratives Aufzählen 194
5.2.2. Explorative Frage-Antwort-Sequenzen 199
5.3. Ko-Konstruktionen durch morphosyntaktische Relevantsetzungen 207
5.3.1. Schließen offener syntaktischer Gestalten durch Komplettierungen 208
5.3.2. Schließen offener syntaktischer Gestalten durch Expansionen 211
5.4. Fazit und weiterführende Überlegungen 214

6 Ko-konstruierte Begründungen im Kontext von Konsens 229
6.1. Ko-Konstruktionen nach verbaler Zustimmung 230
6.2. Ko-Konstruktionen bei ratifizierenden Zusammenfassungen 235
6.3. Ko-Konstruktionen nach nonverbaler Zustimmung (Abstimmung) 243
6.4. Erweiterte Ko-Konstruktionen nach der Grundstruktur 247
6.5. Fazit und weiterführende Überlegungen 261

7 Ko-konstruierte Begründungen nach Widerspruch 279
7.1. Ko-Konstruktionen nach einer einfachen Ablehnung 280
7.2. Ko-Konstruktionen nach einem begründeten Einwand 283
7.3. Ko-Konstruktionen nach einer Begründungsfrage 287
7.4. Fazit und weiterführende Überlegungen 294

8 Ko-Konstruktionen im Altersvergleich 303
8.1. Ko-konstruierte Begründungen im zweiten Zug 309
8.2. Ko-konstruierte Begründungen im Kontext von Konsens 314
8.3. Ko-konstruierte Begründungen nach Widerspruch 319
8.4. Zusammenfassender Überblick 321
8.5. Ausblick: Argumentationskompetenz beim ko-konstruierten Begründen 327

9 Zusammenfassung, Fazit und Diskussion 337
9.1. Systematisierung argumentativer Ko-Konstruktionen 342
9.2. Funktionen ko-konstruierter Begründungen……...343
9.3. Sprachliche Formen ko-konstruierter Begründungen 348
9.4. Topische Mittel ko-konstruierter Begründungen 351

10 Ausblick: Argumentieren in der Schule und didaktische Implikationen..359
10.1. Argumentieren in den Bildungsstandards und in schulischen Lehrwerken 360
10.2. Kontextuelle Ausrichtungen des Argumentierens 364
10.3. Didaktische Perspektive auf argumentative Peer-Interaktionen in der Kleingruppe 366

11 Limitationen und Methodenreflexion 373

Literaturverzeichnis 377

Anhang **439**
I Abbildungsverzeichnis 439
II Tabellenverzeichnis 439
III Transkriptionskonventionen 440
IIIa Transkriptionskonventionen GAT 2-Basistranskript 440
IIIb Transkriptionskonventionen von schweizerdeutschen Dialekten 442
IV Aufgabenstellung und Arbeitsblatt mit der Darstellung der Insel und den 12 Gegenständen 443
IVa Mündlich formulierte Aufgabenstellung 443
IVb Arbeitsblatt 444
V Tabellen «Stützen und Additionen» 445

1. Einleitung

Die Mündlichkeit als Lernmedium und Lerngegenstand gewann im Kontext der Bildungskonferenzen der Kultusministerien in Deutschland (KMK) und des Konkordats zur interkantonalen Harmonisierung der obligatorischen Lehrpläne (HarmoS) mit der Entwicklung der neuen Lehrpläne (Lehrplan 21) in der Schweiz zu Beginn der 2000er-Jahre an (neuem) Stellenwert. Mit der Erkenntnis, dass diskussionsbasierte Unterrichtsverfahren nicht nur positive Effekte auf ein demokratisches Klassenklima und demokratische Einstellungen der Schülerinnen und Schüler haben (Schulz/ Ainley/Fraillon/Kerr/Losito 2010; Watermann 2003), sondern auch den fachlichen Wissenserwerb (z.B. Larrain/Howe/Cerda 2014; Andriessen 2006; Leitao 2000), «engagement in conceptual learning» (Nussbaum/Sinatra 2003) sowie die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen fördern, wurden differenzierte Könnensbeschreibungen und Bewertungskriterien für den Teilbereich «Dialogisches Sprechen» sowohl der Grundstufe als auch der Oberstufe erarbeitet. Das Ziel besteht gemäß den KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss beispielsweise darin, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, «die eigene Meinung begründet und nachvollziehbar» vertreten zu können sowie «auf Gegenpositionen sachlich und argumentierend einzugehen» (KMK Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss 2003, 10).

Im Zusammenhang mit dem stufengerechten Aufbau dieser Grundkompetenzen rücken immer wieder Fragen nach altersentsprechenden Maßnahmen zum Erwerb und zur Förderung kompetenten Argumentierens – ausgehend sowohl von der Praxis (Didaktik) als auch von der empirischen Forschung – in den Mittelpunkt der aktuellen (Aus-)Bildungsdebatte. Damit eine mündliche Teilfähigkeit wie das Argumentieren jedoch vermittelt werden kann, muss Gegenstandswissen vorhanden sein. Daher ist zum Beispiel die Klärung der Begrifflichkeit, der genretypischen Charakteristika des Gegenstands, seiner möglichen Formen und Funktionen sowie seiner (schulischen, sozialen) Kontexte für eine fundierte Didaktik unerlässlich. Normative Ansprüche an das «richtige» und «gute» Argumentieren sind umfassend in Lehrbüchern und Bewertungsrastern festgelegt und mögen als transitorische Normen (Feilke 2015) schulischen Intentionen gerecht werden. Zu wenig einbezogen scheint aber die tatsächliche sprechsprachliche Handlungsrealität beim Argumentieren in der alltäglichen Praxis zu sein, in der argumentative Kommunikationsformen nicht so aussehen, «wie sie nach Modellen aussehen sollten» (Knapp 2005, 103). Das Argumentieren als situative Sprechhandlung mit «losen Enden» zu betrachten, seine – empirisch – sehr vielfältigen Ausprägungen miteinzubeziehen oder es gar ausschließlich aus der Perspektive der Beteiligten heraus zu analysieren und zu bewerten, liegt im schulischen Kontext jedoch eher fern. Es ist somit fraglich, ob das Argumentieren in Handreichungen, in Lehrbüchern und in Beurteilungsbögen tatsächlich hinreichend – nicht nur für die institutionell-schulische, sondern auch für die alltägliche Argumentationspraxis – beschrieben und als umfassender Lern- und Lehrgegenstand aufbereitet wird (wenn

man davon ausgeht, dass man in der Schule für das Leben und nicht für die Lehrperson lernt). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sollte es Aufgabe der Forschung sein, sich in die Bildungsdebatte einzubringen und Argumentieren in seinen Kontexten mehrdimensional, das heißt auf allen Ebenen des Sprechhandels, als dynamisch-interaktiven Prozess mit seinen entsprechenden situationellen Bedingungen und Anforderungen zu beschreiben, um dadurch Wissen zu seiner Gegenstandskonstitution beizutragen. Die vorliegende Dissertation versteht sich als ein solcher empirische Forschungsbeitrag zur Beschreibung des Argumentierens unter Kindern in der Primarstufe.

Während für die Sekundarstufe (z.B. Morek 2015a; Krelle 2014; Grundler 2011) sowie für das Kindergarten- und Vorschulalter (z.B. Bose-Hannken-Illjes 2019; Arendt 2015/2019a, b; Bose/Kurtenbach 2014; Bose 2003), bereits zahlreiche empirische Untersuchungen verschiedener argumentativer Settings vorliegen (vorrangig Pro- und Kontra-Debatten in der Schule und kindliches Spiel), ist das Argumentieren im Grundschulalter, das heißt bei 6- bis ca. 12-jährigen Kindern, noch wenig untersucht. Die vorliegende Dissertation zielt darauf ab, diesem Forschungsdesiderat zu begegnen, und rückt dazu nicht nur die erst unzureichend erforschte Altersstufe in den Mittelpunkt, sondern greift dazu auch ein Setting auf, welches sich als eine Zwischenform von «Schule» und «Spiel» versteht: die themengebundene und ergebnisorientierte, jedoch unvorbereitete (spontane) Gruppendiskussion ohne die Anwesenheit von Erwachsenen, die zwar nicht im Klassenzimmer, aber dennoch während der Unterrichtszeit in einem schulischen Raum stattfindet. Das Setting verortet sich somit in einem Spannungsfeld zwischen schulischer Normativität und (freier) Peer-Interaktion: Die Schülerinnen und Schüler mussten einerseits eine Aufgabe lösen und wussten, dass sie im Anschluss daran dazu befragt würden. Andererseits wurde das Gespräch nicht von Erwachsenen überwacht oder gar geleitet, sondern die Kinder agierten im Schutz der Peer-Group und hatten deshalb alle Freiheiten einer eigenständigen Interaktion. Das so konstruierte Setting bietet aufgrund stabiler Variablen die Möglichkeit, einerseits vergleichende – und vergleichbare – Analysen durchzuführen, andererseits aber auch mit authentischen, ungesteuerten und spontan hervorgebrachten Gesprächen operieren zu können.

Bei dem evozierten Diskussionsanlass handelte es sich um eine potenziell strittige Frage, da die Kinder in einer Vierergruppe entscheiden mussten, welche drei Gegenstände sie nach einem Schiffsunglück mit auf eine einsame Insel nehmen wollten («Robinson-Crusoe»-Setting). Dies ließ argumentative Sequenzen erwarten. Als Folge der kooperativen und konsensorientierten Aufgabenstellung zeigte sich das Argumentieren nicht nur im engeren Sinne durch «action-opposition-sequences» (Hutchby 2001, 351) mit dem Ziel, die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner zu überzeugen, sondern auch durch explorative Kooperation mit dem Ziel, einen gemeinsamen Entscheid zu treffen.

Unter diesen ersten Befunden entstand das gesprächsanalytisch geleitete Forschungsinteresse der vorliegenden Dissertation:

- Wie gestalten Kinder im Grundschulalter ein gemeinsames argumentatives Gespräch, ohne dass sie dafür lehrbuchentlehnten Regeln folgen (müssen) oder von der Lehrperson bzw. den Mitschülerinnen und Mitschülern von außen beobachtet und bewertet werden?
- Welche Kontexte und «Kriterien» für das Argumentieren setzen die Interagierenden selbst relevant und welche Mittel nutzen sie, um diese für die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner anzuzeigen?

Da insbesondere das Argumentieren eine Diskursaktivität darstellt, «an der sich unterschiedliche kommunikative Praktiken ertragreich rekonstruieren lassen» (Heller 2012, 16; vgl. auch Lareau 2003; Cook-Gumperz 1976), wurden die Fragestellungen nach ersten Analysen des Datenmaterials präzisiert und auf ein häufiges – für dieses kooperative Setting anscheinend nicht untypisches – Phänomen, die argumentative Ko-Konstruktion, zugeschnitten. Auf der methodischen Ebene ergaben sich dabei zunächst Fragen nach der Definition und der Systematisierung von «Ko-Konstruktion»:

1. Wie lassen sich argumentative Ko-Konstruktionen in den Daten beschreiben und welches Analyseinstrument kann dafür als Grundlage dienen?
2. Nach welchem Kriterium bzw. Vergleichspunkt lassen sich argumentative Ko-Konstruktionen systematisieren?

Auf der analytischen Ebene rückten Fragen nach Formen und Funktionen von «Ko-Konstruktion» in den Vordergrund:

3. Wie entstehen aus einzelnen Aussagen mehrerer Interagierender komplexe Aussagen bzw. Argumente? Das heißt konkret: Welche Verfahren verwenden die Interagierenden bzw. welche Mittel und Formen haben die Interagierenden zur Verfügung, um Verknüpfungen herzustellen und Passung zu erzeugen auf den Ebenen der Kohärenz (oder auch Topik) und der sprachlichen Kohäsion?

Da das Datenmaterial auf einem großen Korpus basiert (60 Gespräche), vergleichbare Variablen einbezieht und systematisch in drei Altersstufen erhoben wurde (Klassen 2, 4 und 6 der Primarstufe), wurde auch die Frage nach altersbezogenen Unterschieden in den Argumentationen an das Material herangetragen. Daraus ließen sich perspektivisch Aussagen zur Entwicklung von mündlicher, insbesondere argumentativer Kompetenz bei Primarschulkindern in ihrem Erwerbsverlauf ableiten. Des Weiteren ließe sich das Potenzial kindlicher Peer-Interaktionen für das sprachliche und soziale Lernen, insbesondere in Bezug auf das Argumentieren, aufzeigen. Daran anschließend könnten in einem weiteren Schritt Möglichkeiten zur Modellierung eines Kompetenzbegriffs ausgelotet sowie erste Vorschläge zu Förderung von argumentativer Kompetenz – verstanden als domänenspezifische und fachübergreifende Kompetenz – in der

Schule formuliert werden. Außerdem böte die Analyse (neue) Anhaltspunkte für die definitorische Anreicherung des bestehenden Argumentationsbegriffs bzw. der bestehenden Argumentationsbegriffe und könnte die zu durchdenkende «Möglichkeitsbreite» des Argumentierens aufzeigen. Diese weiterführenden Aspekte können im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nur ausblicksartig aufgegriffen werden.

Im ersten, literaturbasierten Hauptteil der Dissertation werden empirische Befunde und wissenschaftliche Diskussionen aufgegriffen, die den Kontext der einzelnen Aspekte des Forschungsthemas konkretisieren. Den Auftakt bildet Kapitel 2.1, welches sich zunächst mit dem Begriff des Argumentierens und seiner Konzeptualisierung auseinandersetzt – primär bezogen auf gesprächsanalytische Diskussionen und in Abgrenzung zu normativ überformten bzw. idealisierten Modellen von «Argumentation». Auf dieser Grundlage wird mit der Darstellung des Argumentierens auf einem «Kontinuum zwischen Kooperation und Dissens» (Bose/Hannken-Illjes 2019, 25) operiert. Der zentrale, gegenstandskonstituierende Job des Argumentierens ist das Begründen. Unter anderem deshalb, weil der Begriff der Ko-Konstruktion in Kapitel 3 als Adaption sowohl konstruktionsgrammatischer als auch interaktional-linguistischer Ideen verstanden und als gemeinsames Generieren eines gemeinsamen Arguments operationalisiert wird, steht in der vorliegenden Arbeit dieser «Kernjob» (Heller 2012) im Zentrum des Forschungsinteresses. Das zweite Unterkapitel, Kapitel 2.2, verortet das Forschungsanliegen, Aussagen zum Argumentieren im Entwicklungsverlauf für 6- bis 12-Jährige anhand des Phänomens der Ko-Konstruktion zu rekonstruieren, in den bisherigen Erkenntnissen zum kindlichen Sprach- bzw. Argumentationserwerb und thematisiert, neben einer allgemeinen chronologischen Darstellung, das kollaborative Argumentieren in der kindlichen Argumentationsentwicklung (z.B. Bose/Hannken-Illjes 2019). Daran anschließend wird in Kapitel 2.3 das (mögliche) erwerbsförderliche Potenzial des Interagierens in Peer-Gruppen für das sprachlich-soziale Lernen fokussiert. Abschließend werden in Kapitel 2.4 einschlägige Konzepte zur Modellierung argumentativer Kompetenz vorgestellt, um die Analyse von Interaktionen unter Kindern hinsichtlich der Erwerbsverläufe argumentativer Fähigkeiten bzw. im Altersvergleich verorten zu können.

In Kapitel 3 folgt ein weiterer theoretischer Schwerpunkt: die Diskussion des Begriffs der Ko-Konstruktion. Neben allgemeinen Betrachtungen des gemeinsamen Sprechhandelns als «joint creations» in Kapitel 3.1, wird in Kapitel 3.2 ein kurzer Überblick über ältere und neuere Studien gegeben, die sich – unter Verwendung einer Vielfalt von Begriffen wie «Kooperation», «Kollaboration», «joint meaning-making» oder «accomodation» – im weitesten Sinne mit dem «Gemeinsamen» beschäftigen. Das sich mit makrostrukturellen Ko-Konstruktionen befassende Kapitel 3.3 diskutiert Ko-Konstruktionen aus der Sicht der Interaktionsforschung, die sich eines eher weit gefassten Konzepts von «Ko-Konstruktion» bedient. Dies ist jedoch nicht losgelöst von sprachlichen Strukturen zu betrachten, weshalb sich ein Überblick über Ko-Konstruktionen aus konstruktionsgrammatischer Sicht in Kapitel 3.4 anschließt und mit (eigenen) Datenbeispielen aus dem Korpus veranschaulicht wird. Unter Einbezug weiterer Formen des «kollektiven Sprechens» (Schwitalla 1992) und der gemeinsa-

men Textherstellung (Kohärenz und Kohäsion) (Kapitel 3.5) wird in Kapitel 3.6 aus den theoretischen Betrachtungen das Analyseinstrument zur Erfassung ko-konstruierter Sequenzen abgeleitet und es wird eine eigene Definition von argumentativer Ko-Konstruktionen – die gemeinsame Konstruktion eines Arguments auf gesprächslokaler Ebene – entwickelt. Darauf basiert der analytische Teil der Arbeit.

Der zweite, empirische Teil der Arbeit beschäftigt sich auf der Grundlage von 60 videografisch erhobenen Gesprächen mit der fallvergleichenden Analyse ko-konstruierter Begründungssequenzen aus Einigungsgesprächen von Grundschulkindern. Für den analytischen Zugang zu den Gesprächsdaten eignen sich die Methoden der Gesprächs- bzw. Konversationsanalyse (Sidnell/Stivers 2013; Deppermann 2008; Sacks/Schegloff/Jefferson 1974; Garfinkel 1967) sowie die ihr verwandten Methoden aus der Interaktionalen Diskursanalyse (z.B. Morek/Heller/Quasthoff 2017) und der Interaktionalen Linguistik (z.B. Selting/Couper-Kuhlen 2000). Das methodische Vorgehen bei der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten wird in Kapitel 4 im Detail beschrieben und kritisch reflektiert.

In den Analysekapiteln 5 bis 7 werden drei Kontexte für argumentative Ko-Konstruktionen anhand der vorliegenden Daten rekonstruiert und hinsichtlich ihrer konditionellen Relevanz für eine ko-konstruierte Begründung kategorisiert. Die Identifikation von argumentativen Ko-Konstruktionen auf der Grundlage der heuristisch entwickelten Definition sowie deren Systematisierung bilden den Hauptbestandteil der vorliegenden Arbeit. Des Weiteren interessieren, auf einer eher mikroanalytischen Ebene, die verschiedenen Formen und Funktionen der gemeinsamen Produktion eines Arguments. Die Daten werden hinsichtlich der verschiedenen Verknüpfungsmöglichkeiten der beiden argumentativen Bestandteile «Behauptung» und «Begründung» – sowohl im Hinblick auf ihre sprachliche Kohäsion als auch bezüglich ihrer semantischen Kohärenz (auch im Sinne von Topoi) – untersucht. Auf dieser Grundlage werden im Kapitel 8 die Daten systematisch aus der Entwicklungsperspektive bzw. im Altersvergleich in Bezug auf das ko-konstruierte Begründen dargestellt.

Ein Ausblick wird in Kapitel 10 gegeben, in welchem erste Überlegungen zu didaktischen Implikationen für den schulischen Kontext angestellt werden. Abgeschlossen wird die Arbeit mit einigen kritischen Bemerkungen zum methodischen Vorgehen in Kapitel 11.

2. Argumentieren in Peer-Interaktionen von Kindern

Nichts ist so unklar wie der Argumentationsbegriff, da er sich nicht nur in verschiedenen Ausrichtungen, wie der empirischen und der argumentationstheoretischen verorten lässt, sondern auch innerhalb dieser Ausrichtungen Gegenstand verschiedener Disziplinen und Schulen ist und dementsprechend eine Vielfalt an Modellierungen erfährt. Für interaktionsanalytische Untersuchungen zum mündlichen Argumentieren ist eine Pragmatisierung des Argumentationsverständnisses Ausgangspunkt. Es stellt sich jedoch die Herausforderung

- das Argumentieren einerseits nicht zu stark handlungstheoretisch zu rekonzeptualisieren und es weiterhin an idealisierten Geltungskriterien festzumachen und damit als normatives Konstrukt zu überformen,
- dem Argumentieren andererseits theoriebasierte Charakteristika nicht gänzlich abzusprechen, um das Problem der Gegenstandskonstitution zu minimieren.

Bei der interaktionsanalytischen Untersuchung von Argumentieren wird daher stets die folgende Frage gestellt werden müssen: «*Wie normativ* muss oder darf Argumentationsanalyse sein und *wie deskriptiv beziehungsweise rekonstruktiv* muss oder kann sie sein?» (Deppermann 2006, 17, Herv. im Original).

2.1. Konzeptionierung und Operationalisierung des Argumentationsbegriffs

In den Ausführungen des Kapitels 2.1 wird der Versuch einer Gegenstandskonstitution für «Argumentieren» unternommen, die auf der Diskussion neuerer empirischer Forschung zum mündlichen Argumentieren beruht, aber auch den Bogen zu den – mehrheitlich theoriebasierten – historischen Wurzeln schlägt. Besonderes Augenmerk erhält dabei die Kernaufgabe des Argumentierens, das Begründen.

2.1.1. Überblick über die Entwicklung theorie- und empiriebasierter Argumentationsforschung

Die Argumentationsforschung und die Argumentationsanalyse blicken auf eine lange Tradition von argumentationstheoretischen Untersuchungen zurück, haben aber seit dem letzten Jahrzehnt zunehmend an Aufmerksamkeit von empirisch arbeitenden Disziplinen wie der Gesprächsforschung, der Interaktionsanalyse und der angewandten Linguistik gewonnen (vgl. z.B. Hauser/Luginbühl 2017; Arendt 2015/2017; Morek 2017; Krelle 2014; Heller 2012; Grundler 2011; Bose 2003). Die Argumentationsanalyse ist somit zwar längst kein «Stiefkind» (Kindt 2001) der Diskursforschung mehr, muss sich aber zwei Aufgaben stellen: Sie muss sich einerseits klar von der

Argumentationstheorie abgrenzen und andererseits deren Ressourcen nutzen, um ihr «Argumentationsdefizit» (Deppermann 2006, 12) zu beheben.

Die Pragmatisierung der Argumentationstheorie begann im Zuge der in der Philosophie erfolgten rhetorischen Wende Ende der 1950er-Jahre mit der Loslösung von der formalen Logik durch «Toulmins Vorstellung unterschiedlicher inhaltlich bestimmter Felder des Argumentierens und mit seinem berühmten Argumentationsschema» (Deppermann 2006, 11; vgl. Kapitel 2.1.3). Wegweisend waren dabei auch Perelmann und Olbrecht-Tyteca (1958) mit ihrem Konzept des Argumentierens im Sinne eines rhetorischen, publikumsbezogenen Prozesses und Viehweg (1953) mit der Topos-Analyse juristischer Praxis. Der Wende zugrunde lagen eine «Unzufriedenheit mit der formalen Logik als Argumentationstheorie und [die] Erkenntnis, dass die formale Logik nicht das richtige Instrument ist, um Argumentation in natürlicher Sprache zu analysieren» (Hannken-Illjes 2018, 81). Die Argumentationsforschung erfuhr in den darauffolgenden Jahren daher zahlreiche pragmatische Weiterentwicklungen, zum Beispiel durch die Systematisierung von Dialogtypen (Walton 1998; Woods/Walton 1982), durch die Pragma-Dialektik von van Eemeren und Grootendorst (1984/1992) mit dem Modell der *critical discussion*, durch neuere Ansätze der Topikforschung von Kienpointner (1992/1996), durch die *informal logic* nach Johnson (2000) und schlussendlich auch durch eine stark gesprächsanalytische Prägung (z.B. Schwarze 2010 und zuletzt Arendt 2016/2017). Jedoch betrachteten die ersten Weiterentwicklungen (z.B. Groeben/Schreier/Christmann 1993; Kopperschmidt 1989; van Eemeren/Grootendorst 1984) das Argumentieren weiterhin theorieorientiert auf der Grundlage eines idealisierenden Begriffs (Deppermann 2006, 17) und definierten das Argumentieren als gesellschaftliche Problemlösungsstrategie.

Die Problematik besteht dabei darin, dass gesellschaftliche Problemlösestrategien eine gewisse Normativität voraussetzen, um generalisierend und anwendbar zu sein. Diese Normativitätsvorstellung wird somit an das Argumentieren herangetragen und

> liegt dann in Kriterien, wie ‹Einigungsorientierung›, dem Vorliegen einer Stützungsrelation und logischer Stimmigkeit, in Verfahrensgerechtigkeit und größtmöglicher Symmetrie in den Beteiligungsrechten der Argumentierenden, in ‹Rationalität› oder in dem Versuch zu überzeugen statt bloß zu überreden oder gar zu manipulieren [vor]. (Deppermann 2006, 18)

Von solchen normativ geprägten Annahmen ausgehend werden Modelle entworfen, die «mehr oder weniger explizit an[nehmen], es werde ohne Zeitdruck, ohne Interessen, auf der Grundlage symmetrischer Beteiligungsrechte und gleich verteilten Wissens argumentiert» (Deppermann 2006, 21). Ein Beispiel eines solches Modells ist das Toulmin-Schema, auf welches in Kapitel 2.1.3 genauer eingegangen wird. In diesen Modellen werden pragmatische Mittel und Formen alltäglichen, spontanen Argumentierens kaum berücksichtigt und als eine defizitäre Perspektive kritisiert (Deppermann 2006, 21). Aus gesprächsanalytischer Sicht, die das mündliche Argumentieren in seinem momentanen Vollzug erforschen möchte, wird daher gefordert, dass sich die Argumentationstheorie (weiterhin) mit ihrem Empiriedefizit auseinandersetzen müsse (Deppermann 2006, 10).

Dieses Defizit versuchten empiriegeleitete Ansätze in der Argumentationsforschung wie die Gesprächsanalyse mit Beginn des neuen Jahrtausends zunehmend aufzugreifen, lösten sich dabei aber teils gänzlich von argumentationstheoretischen Konzepten ab. So wurden zunächst häufig Erkenntnisse zu argumentativen Interaktionen wie Konflikt-, Beratungs- oder Schlichtungsgesprächen produziert, ohne dass dabei jedoch Bezug auf Argumentationstheorien genommen und eine spezifisch auf das Argumentieren bezogene Terminologie verwendet wurde (Deppermann 2006, 12). Dieses methodologischen Problems ist sich die angewandte Argumentationsforschung im letzten Jahrzehnt jedoch zunehmend bewusst geworden (z.B. Arendt 2015/2017; Morek 2015a/b/2017; Heller 2012; Grundler 2011). Ihre Aufgabe ist es, durch die Analyse konkreter Diskurse eine empirische Rekonstruktion des Argumentierens vorzunehmen, Kategorien für eine mögliche Falltranszendenz zu bilden und damit zur Strukturierung des Gegenstandsbereichs beizutragen (Deppermann 2006, 12 f.; Trautmann 2004, 26). Das Ziel der Erforschung des Argumentierens sollte somit darin bestehen, die mündliche Realität rekonstruktiv zu erfassen und gleichzeitig formal Exaktes – das heißt argumentationsspezifische Termini philosophischer Kategorien – miteinzubeziehen (Trautmann 2004, 26). Deppermann (2006) fasst dies wie folgt zusammen:

> [Die Argumentationsforschung] wird stets verbunden sein müssen mit einer Rekonstruktion der Anlässe und Funktionen, aus denen erst die Spezifik der Form, ihre besondere Leistung als spezifische Art der Problembehandlung unter bestimmten Dialogbedingungen verständlich wird. (Deppermann 2006, 24)

Durch diese Rekonstruktion wird es möglich, die verschiedenen empirischen Genres, in denen sich das Argumentieren manifestieren kann, beispielsweise das Diskutieren, Verhandeln oder Streiten, zu differenzieren (Deppermann 2006, 24). Auch die vorliegende Arbeit beschäftigt sich gesprächsanalytisch mit authentischen Gesprächen und untersucht das Argumentieren einerseits in seinem situativen, funktionalen Kontext, verortet es andererseits aber auch in der Argumentationstheorie, um dazu beizutragen, das «eklatante Empiriedefizit» der Argumentationsforschung (Deppermann 2006, 12) weiter zu minimieren. Es wird gezeigt, dass interaktionsanalytische und erkenntnistheoretische Konzepte nicht unvereinbar sind.

Allerdings ergeben sich bei der Beschreibung von situiertem, alltäglichem Argumentieren analytische Schwierigkeiten, da das «Argumentieren keine positivistisch feststellbare Größe ist, deren Gegebensein einfach am Gesprächsprozess abzulesen» ist (Deppermann 2006, 19). Zwar repräsentieren argumentative Handlungen zu einem gewissen Grade konventionalisierte Erwartungsstrukturen, werden aber im konkreten argumentativen Zusammenhang dynamisch und flexibel eingesetzt (Günthner 2000, 21) und können daher «in nahezu allen Handlungssequenzen eine Rolle spielen» (Pander Maat 1985, 17). Argumentative Handlungen müssen von den Beteiligten selbst als kommunikative Praktik relevant gesetzt und markiert werden. Aus dialogisch-interaktionaler Perspektive ist eine Äußerung somit nicht problematisch bzw. argumentativ, sondern sie wird es erst durch die Handlungen der Beteiligten (Rühl

1999, 11). Daher ist der Verfestigungsgrad des Argumentierens, im Gegensatz zu den sogenannten «Minimalgattungen» wie Sprichwörtern und formelhaften Wendungen, relativ gering (Günthner 2000, 15). Durch die Vielzahl von konstitutiven Elementen, Formen, Verlaufsstrukturen und Einbindungen in allgemeine Handlungsbedingungen (Deppermann 2006, 24) wird das Argumentieren zu einer relativ komplexen Diskurseinheit.[1] Dieser Zusammenhang gilt jedoch auch andersherum: Komplexes Argumentieren wird durch diese Merkmale erst konstituiert (Lambert 2013, 316; Spiegel 2011a, 42).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Beschreibung und die Gegenstandskonstitution des Argumentierens in den wissenschaftlichen Disziplinen, die sich aus interaktionaler Perspektive mit dem (mündlichen) Argumentieren beschäftigen (z.B. die angewandte Linguistik und die Gesprächsforschung), als «schwergängiger Prozess» angesehen werden (Lambert 2013, 310). Während die Argumentationstheorie weniger mit der Problematik der Gegenstandskonstitution konfrontiert ist, sondern vielmehr mit der Vielfalt verschiedener Disziplinen und Schulen (Trautmann 2004; Ehlich 2000), besteht in der angewandten Argumentationsforschung keine einheitliche Auffassung darüber, «welche Kriterien erfüllt sein müssen, um eine Gesprächssequenz als ‹argumentativ› bezeichnen zu können» (Deppermann 2006, 19). So konstatieren Zadunaisky-Ehrlich und Blum-Kulka (2010), dass in Bezug auf das Argumentieren zum einen keine Übereinstimmung «on its meaning» bestehe (Zadunaisky-Ehrlich/Blum-Kulka 2010, 213; Plantin 2002; Nelson 2001) und es zum anderen auch keine klaren Zugänge hinsichtlich der Methodik «for evaluating arguments» gebe (Zadunaisky-Ehrlich/Blum-Kulka 2010, 214). Diese Schwierigkeiten sind nicht zuletzt dem Fehlen einer «begrifflich präzisen Untersuchung der spezifisch argumentativen Charakteristika verbaler Interaktionen» geschuldet (Deppermann 2006, 10). O'Keefe (2012) beispielsweise führt aus, dass Definitionen des Argumentationsbegriffs «systematically vary in two ways, namely, (a) the communicative ends specified and (b) the communicative means specified» (O'Keefe 2012, 20).[2] Bereits 1977 hatte er Folgendes festgehalten:

> On one hand, the term ‹argument› refers to the monological linguistic activity of ‹arguing that›, usually identified with the study of arguments as a pure propositional form. On the other hand, the term ‹arguing› includes an element of quarrel or dispute, and it is therefore

[1] Deppermann (2006) weist bezüglich der Identifikationsschwierigkeiten zum Beispiel noch auf die Implizitheit von Konklusion/Thesen und Prämissen hin, sodass «die *Modellierung von Argumentationen als Prämissen-Konklusions-Komplex* schnell an ihre Grenzen» stößt (Deppermann 2006, 14, Herv. im Original; vgl. auch Deppermann 2000; Wohlrapp 1995). Außerdem benennt er weitere Ereignisse, wie Quaestioverschiebungen oder Wandlungen von nicht argumentativen Darstellungen zu Belegen, die eine Identifikation erschweren können (Deppermann 2006, 14).

[2] Mit (a) *ends* sind gemeint: *effects*, *purposes* und *outcomes*. Die Mittel (b) charakterisieren die Realisierung dieser «Enden». O'Keefe interessieren dabei zwei Beschreibungsebenen der Einflussnahme: Argumentieren durch das Mittel von Begründungshandlungen (*reasoned discourse*) im Gegensatz zu «non-reasoned mechanisms of influence, such as emotional appeals» (O'Keefe 2012, 21).

> perceived as an interactive and social activity of ‹arguing with›. (O'Keefe 1977, zit. nach Zadunaisky-Ehrlich/Blum-Kulka 2010, 214)

Des Weiteren lässt sich nicht nur eine fehlende Differenzierung auf der Gattungsebene feststellen (vor allem in der englischsprachigen Literatur),[3] sondern auch eine fehlende typologische Differenzierung «of the argument form» (Snoeck Henkemans, 2000, zit. nach Zadunaisky-Ehrlich/Blum-Kulka 2010, 213 f.; Deppermann 2006, 13). Darunter fallen zum Beispiel das Behaupten, Begründen, Rechtfertigen und Widersprechen, ihre pragmatische Einbettung in Aktivitäten wie Erzählen, Erklären, Ergänzen, Spezifizieren etc. sowie ihre entsprechende sequenzielle Organisation (z.B. hinsichtlich der lokalen vs. der globalen Umsetzung und des strukturellen Aufbaus durch Paarsequenz vs. Dreischrittigkeit vs. Fünfschrittigkeit).[4] Entsprechend sieht sich Spranz-Fogasy (2006) vor das Problem der «Identifikation des Argumentierens» gestellt:

> Schon die Identifikation des Argumentierens in Gesprächen ist schwierig: Wo fängt es an, wo hört es auf? Und es ist schwierig, die internen Strukturen gesprächsweisen Argumentierens zu bestimmen: Was sind konstitutive Bestandteile und in welcher Folge werden sie realisiert? Argumentationstheorie und Argumentationsforschung helfen nicht weiter: Dort ist alles ausbuchstabiert und expliziert, was in Gesprächen nur angedeutet oder gar strategisch versteckt ist. (Spranz-Fogasy 2006, 28)

Die Klärung der Frage nach der Gegenstandskonstitution und nach argumentationsrelevanten Aktivitäten bleibt zwar weiterhin Desiderat, eine materialgestützte und induktive Analyse authentischer Interaktionen kann jedoch den Diskurs erweitern und soll (auch) Ziel der vorliegenden Arbeit sein. Eine solche Analyse eröffnet Perspektiven, die es erlauben, das Argumentieren in seiner Vielfalt zu beschreiben und neue Subkategorien von «Argumentieren» diskutierbar zu machen.

Das nachfolgende Kapitel gibt einen kurzen Überblick über aktuelle Diskussionen zum «Argumentieren», bezieht sich dabei aber weniger auf argumentationstheoretische Annahmen als auf das Argumentieren im mündlichen, dialogischen Gebrauch. Das Argumentieren wird hierbei nicht nur im Kontext von etwas «Strittigem» beleuchtet, sondern durch einen Zugang ergänzt, der das Argumentieren auch in konsensuellen Kontexten verortet. Diese Perspektive wird vor allem in Analysen von Gesprächen relevant, die, wie die vorliegende Arbeit, das lösungsorientierte Argumentieren zum Gegenstand haben. Dabei steht der «Kernjob» des Argumentierens, das Begründen (Heller 2012), im Fokus der Analyse. Er wird in Kapitel 2.1.3 vor allem unter der funktionalen Perspektive beleuchtet und im Analyseteil der Arbeit

---

[3] Hier sei auf die unterschiedliche Bedeutung des englischen Begriffs *argument* («streiten» und «argumentieren») hingewiesen. O'Keefe (1977) unterscheidet in «argument$_1$» und «argument$_2$» zum einen als etwas, «one person makes (or gives […])» und zum anderen «two or more persons have [or engage in]» (O'Keefe 1977, 121).

[4] Für einen ausführlichen Überblick dazu vgl. Heller (2012, 29 f.).

auch in einer spezifischen Form, nämlich derjenigen des ko-konstruierten Begründens, beschrieben. In der Sequenzanalyse argumentativer Diskurseinheiten nach der gesprächsanalytischen Methode (vgl. Kapitel 4.4) und der Mikroanalyse von Argumentstrukturen wird das Verhältnis von Argumentationsprozess und Argumentationsstruktur deutlich, welches den Kern der Differenz zwischen philosophischen und textbasierten Ansätzen der Argumentationsforschung und der Gesprächsanalyse berührt (Deppermann 2006, 20).

2.1.2. Mündliches Argumentieren

Im folgenden Kapitel werden einleitend verschiedene Ausprägungen, die das mündliche Argumentieren annehmen kann, dargestellt. Diese Ausführungen bilden die Basis für die drauffolgende Diskussion zur Begriffsbestimmung des Argumentierens und die empirische Verortung der Datenanalyse (Kapitel 5-7).

Vorbemerkung: Ausprägungen des mündlichen Argumentierens
Grundsätzlich wird das Argumentieren in den meisten Ansätzen und Studien mit der Bearbeitung von «Dissens» verbunden und zum Beispiel laut Grundler und Vogt (2009) als Sprechhandlung charakterisiert, die das Ziel verfolgt, die Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner von der Geltung einer strittigen Behauptung zu überzeugen (Grundler/Vogt 2009, 477). In anderen einschlägigen linguistischen bzw. gesprächsanalytischen Forschungsberichten wird das mündliche Argumentieren etwas differenzierter bzw. unter einen anderen Schwerpunktsetzung beschrieben und zwar als eine komplexe, dialogisch angelegte sprachliche Handlung, «in der mit der Problematisierung eines Sachverhalts, einer Position oder einer offenen Fragestellung verbale Begründungsaktivitäten eingefordert werden» (Grundler 2011, 47; vgl. ähnlich z.B. auch Arendt 2015; Morek 2015a; Heller 2012; Spranz-Fogasy 2005; Spiegel 2003; Kopperschmidt 2000; Wohlrapp 1996; Klein 1980). Van Emeren, Grootendorst, Jackson und Jacobs (1993) bezeichnen das Argumentieren aus eher pragmadialektischer Sicht verallgemeinernd sogar als einen Regulationsmechanismus, der bei jeglicher Art von Sprechakten eingesetzt werden könne und von der Hörerin oder vom Hörer bemerkte «Defekte» repariere, zum Beispiel dann, wenn eine «Perspektivendivergenz» vorliegt (Rühl 1999, 11). Eine ähnliche Einschätzung findet sich aus gesprächsanalytischer Sicht auch bei Spranz-Fogasy (2006), der allgemein von «Handlungsblockaden» ausgeht, die mithilfe von Sachverhaltsdarstellungen bearbeitet werden, indem «die Position(en) eines oder mehrerer Beteiligter in *bis auf Weiteres* ausreichender Weise dargelegt werden» (Spranz-Fogasy 2006, 31, Herv. im Original).

Diese exemplarischen Explikationen aus verschiedenen disziplinären Schulen zeigen (vgl. die Ergänzungen dazu in Kapitel 2.1.3), dass beim mündlichen Argumentieren nicht immer ein *strittiger* Fall (Klein 1980) als Auslöser einer argumentativen Handlung vorliegen muss, sondern dass es sich auch um Fälle handeln kann, in denen die Interagierenden Lösungsmöglichkeiten zu einer Quaestio suchen und diese ge-

meinsamen prüfen (z.B. Kotthoff 2015; Ehlich 2014; Micheli 2012). Dies eröffnet Perspektiven, die das Argumentieren nicht ausschließlich als persuasiv-divergente Sprechhandlung auffassen, mit der das Ziel der Verteidigung des eigenen Standpunkts, der Veränderung der Haltung der Adressatin bzw. des Adressaten (Micheli 2012, 11) oder der Akzeptanz einer (möglicherweise) strittigen Sprechhandlung (Pander Maat 1985, 3) verfolgt wird, sondern es als eine «grundlegende Methode zur Lösung interpersoneller Koordinationsprobleme» (Miller 2006, 13) beschreiben. Gemäß dieser Auffassung lässt sich das Argumentieren auch als ein Problemlöseverfahren verstehen, mit dessen Hilfe ein Thema von den Interagierenden explorativ untersucht wird und mit dem unterschiedliche Standpunkte kooperativ bewertet werden. Thesen werden in solchen Fällen nicht nur widerlegt, sondern in ihrer Reichweite und Tragbarkeit *eingeschätzt* (Budke/Meyer 2015, 11) oder gar begründend *bestätigt*.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen ebenjene Erweiterungen eines engen Argumentationsverständnisses vorgenommen (vgl. auch Grundler/Vogt 2009, 478) und verschiedene Grade und Formen von «Dissens» bzw. Agonalität gesprächsanalytisch unterschieden werden (vgl. auch Hannken-Illjes/Bose 2018).[5] Dann lässt sich ausgehend vom Datenmaterial zum Beispiel danach fragen, ob Dissens eher latent oder aktuell ist, ob Begründungen primär eingefordert oder selbstinitiiert gegeben werden, ob Strittigkeit oder eine offene Frage vorliegt etc.

Tabelle 1 stellt in einer offenen Liste die beiden Ausprägungen dar, innerhalb deren sich das mündliche Argumentieren bewegt (vgl. ähnlich auch Grundler/Vogt 2009, 478 f.). Es wird dabei von einem Kontinuum eines «Mehr oder Weniger» des «Strittigen» sowie von vielfältigen Nuancen des argumentativen Sprechhandelns, das heißt seinen pragmatisch konstituierten Mitteln (Hausendorf/Quasthoff 2005) und seinen kommunikativen Zwecken, ausgegangen. Eine eingehende kritische Diskussion des Argumentationsbegriffs und seiner Ausprägungen folgt in diesem sowie in Kapitel 2.1.3.

	Persuasiv-divergentes Argumentieren	**Explorativ-konvergentes Argumentieren**
Ausgangspunkt	Strittigkeit	Offene Fragestellung
Handlung	Verteidigung des jeweils eigenen Standpunkts in Opposition beruhend auf fertigen Positionen	(Finden und) Prüfen der jeweiligen Standpunkte durch Kooperation beruhend auf sich entwickelnden Positionen
	Bearbeitung von Dissens	Etablierung von kollektiv Geltendem

[5] Vgl. auch Cohen und Stevens (2017), die das Argumentieren ebenfalls auf einem Kontinuum von «cooperative and adversarial argumentation» verorten; vgl. zudem Jacobs (2017), dem zufolge das Argumentieren in seinem «conflictual potential» differiert.

Funktion	Veränderung von Wissen durch Persuasion	Anreicherung von Wissen
Ziel	Konsens / Kompromiss / begründeter Dissens (auch) Divergenzinteressen	Konsens Konvergenzinteressen
…	…	…

Tabelle 1: Mögliche Ausprägungen des mündlichen Argumentierens im Verständnis eines Kontinuums.

Für die Analyse von «argumentativen Ko-Konstruktionen» ist in der vorliegenden Arbeit vor allem die Ausprägung des Argumentierens als explorative Form von Belang, da das Setting der Diskussion von einer offenen Fragestellung ausgeht und die Interagierenden das Ziel verfolgen, einen gemeinsamen Entscheid herbeizuführen (vgl. Kapitel 1 und Kapitel 4.1). Daher bestehen bei den Beteiligten zumeist Konvergenzinteressen, die unter anderem die Sprechhandlungen des Findens von Vorschlägen, des Reflektierens über die Standpunkte der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner sowie des begründeten Abwägens mehrerer Optionen in den Mittelpunkt rücken. Entsprechend ist häufig ein konvergentes argumentatives Gesprächsverhalten beobachtbar. Gleichwohl wird das Argumentieren in der vorliegenden Arbeit auch in einen Zusammenhang mit dem divergenten Argumentieren gestellt, da dieses – wie die Datenanalyse gezeigt hat – ebenfalls einen Kontext für das kokonstruierte Begründen bilden kann und zudem eine wichtige Bezugsgröße darstellt, die es erlaubt, «konvergentes Argumentieren» vergleichend abzugrenzen. Wie bereits angedeutet wurde, kann und soll diese Abgrenzung nicht dichotomisch erfolgen, da aufgrund der dargelegten Problematik der Gegenstandskonstitution keine trennscharfen Kriterien zur Bestimmung von divergentem und konvergentem Argumentieren zu formulieren sind. Deswegen ist eine Betrachtung aller Ausprägungen des Argumentierens erforderlich, wenn das Ziel darin besteht, argumentative Handlungen theoretisch und empirisch umfassend zu beschreiben. Im Folgenden wird der Begriff des mündlichen Argumentierens hinsichtlich seiner verschiedenen Konzeptionen vertiefter aufgearbeitet und theoretisch verortet.

Versuch einer Begriffsklärung

Gängigen linguistischen bzw. gesprächsanalytischen, aber auch funktionalpragmatischen Auffassungen des Argumentierens zufolge liegt der Ausgangspunkt argumentativer Sprechhandlungen in unterschiedlichen Geltungsansprüchen der Interagierenden auf sachlogisch-inhaltlicher und/oder emotionaler Ebene begründet (z.B. Morek 2015a; Grundler 2011; Bücker 2004, 80; Kopperschmidt 1989), wobei «die praktische Gültigkeit einer Darstellung […] gesprächslokal in Frage gestellt [wird]» (Spranz-Fogasy 2006, 31). Ehlich (1981) sieht die Unvereinbarkeit aus funktionalpragmatischer Perspektive vor allem auf der sachlogisch-inhaltlichen Ebene, nämlich

auf der Ebene des Wissens, und geht beim Argumentieren von einem «Nichtwissen» einer der interagierenden Personen aus.[6] Er beschreibt die *Konklusion* als dasjenige Element, das im Wissen des Gegenübers nicht vorhanden sei (Ehlich 1981, 393), da die mentalen Bereiche der beiden Gesprächspartnerinnen bzw. Gesprächspartner unterschiedlich strukturiert seien. Ebenfalls aus funktionalpragmatischer Sicht konstatiert auch Trautmann (2004), dass es zum Argumentieren «wegen einer *spezifischen Struktur des Wissens der Aktanten kommt*: Beide Aktanten […] verfügen jeweils über Wissen, das sie eine (Sprech-)Handlung C divergierend bewerten läßt» (Trautmann 2004, 88, Herv. im Original). Wird dieses unterschiedliche Wissen – oder nach Ehlich auch «Nichtwissen» – von den Gesprächsteilnehmenden angezeigt, stellen sie gemeinsam Dissens her (Heller 2012). Dazu greifen sie auf verschiedene argumentative Mittel zurück, wie zum Beispiel auf das (gesprächsanalytisch rekonstruierte) Widersprechen und das Vorwerfen (Heller 2012, 71; vgl. «Jobs» nach Hausendorf/Quasthoff 2005; weitere Ausführungen folgen in Kapitel 2.1.3).

Gemäß der eingangs dieses Kapitels (vgl. «Vorbemerkung») zitierten Definition *problematisieren* die Gesprächsteilnehmenden zunächst also einen Sachverhalt oder eine Position. Wird infolgedessen eine Begründungspflicht etabliert, können die Interagierenden in das gemeinsame Argumentieren eintreten (Heller 2012, 76), indem «der Sprecher ein bestimmtes Gewußtes des Hörers zu jeweils analysierenden Zwecken bearbeitet» (Trautmann 2004, 85). Dazu greifen die Interagierenden auf Begründungen und Plausibilisierungen zurück, welche die jeweilige(n) Position(en) stützen (Morek 2015a, 34; Heller 2012; vgl. zur Struktur von Begründungen bzw. Argumenten vgl. Kapitel 2.1.3). Da das Argumentieren aber ein wechselseitiger, dialogischer Austausch ist, geht es nicht nur um das Stützen des eigenen Standpunkts, sondern auch um den Umgang mit den Aktivitäten der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners. Morek (2015a) schreibt dazu aus gesprächsanalytischer Perspektive Folgendes:

> Beim Argumentieren geht es um den prozessualen, situativ angemessenen Umgang mit kontextuell und dialogisch eingebundenen Behauptungen, Widersprüchen, Einwänden, Konzessionen und anderer [sic!] Aktivitäten der/des Opponenten. (Morek 2015a, 34)

Wie in der Vorbemerkung bereits aufgezeigt, müssen beim Argumentieren jedoch nicht immer «Opponenten» oder «Opponentinnen» auftreten, deren Rolle sich aus einem strittigen Sachverhalt oder einem Konflikt ergibt (Ehlich 2014, 46; Ehlich 2012). Es können sich stattdessen Rollen, wie diejenigen der kooperierenden Gesprächspartnerin oder des kooperierenden Gesprächspartners in der unterstützenden oder prüfenden Funktion etablieren. Die argumentative Interaktion konstituiert sich

---

[6] Vgl. auch Fiehler (1998), der als Ursachen für das Argumentieren «Störungen» benennt. Dies sind unter anderem «unterschiedliche Erwartungen und unterschiedliches Wissen» sowie «Unterschiede in den Anschauungen, Werten und Interessen» (Fiehler 1998, 12). Des Weiteren können auch ein unzureichender Zuschnitt auf die Adressatinnen und Adressaten, Vagheit, Nichtbeachtung von Regeln und Konventionen (ebd.) Ursachen für Störungen (im Allgemeinen) darstellen.

dann weniger in «Action-Opposition sequences» (Hutchby 2011, 351; 1996), sondern in der Prüfung und der Einschätzung verschiedener Lösungsmöglichkeiten (Kallmeyer 1996, 9). Diese Art zu Argumentieren kann gemäß von Hannken-Illjes (2018) sogar «auf der Annahme von Übereinstimmung» beruhen (Hannken-Illjes 2018, 20). Dann führten die Interagierenden Aussagen in der Annahme an, dass die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner sie akzeptiere bzw. akzeptieren müsse oder sollte. So wird, gemäß eines eher dialektischen bzw. rhetorischen Ansatzes, Argumentieren also «nicht nur markiert, was strittig ist, sondern auch, was gilt» (Hannken-Illjes 2018, 20) und was die Interagierenden entsprechend als plausibel erachten (Hannken-Illjes 2018, 138). Gerade für das argumentative Ko-Konstruieren wird diese Perspektive essenziell (zum Begriff der argumentativen Ko-Konstruktion vgl. Kapitel 3.6). Es geht dabei auch um den «Umgang» – und zwar einen argumentativ-kooperativen – mit verschiedenen Aktivitäten der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners (wie z.B. das Begründen von Behauptungen oder Vorschlägen des Gegenübers) – die Zuschreibung der Rolle einer Opponentin oder eines Opponenten fällt in diesem argumentativen Kontext somit meist weg.

Ehlich (2014) beschreibt aus dieser Perspektive heraus sowie unter funktionalpragmatischem Blickwinkel das gemeinsame Argumentieren auch unter dem Begriff des «explorativen Argumentierens»[7]: Beim explorativen Argumentieren verfolgen die Interagierenden Konvergenzinteressen mit dem Ziel, das Nichtwissen der Einzelnen in ein Verstehen zu überführen und dadurch verallgemeinerbares Wissen herzustellen und dieses weiterzuentwickeln (Ehlich 2014, 46; Ehlich 2012; vgl. auch Klein 1980, 19, dem zufolge beim Argumentieren «etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes» überführt wird):

> Hier geht es primär um eine gemeinsame Weiterentwicklung von Wissen als Umwandlung von präzisiert Unbekanntem in Bekanntes. […]. Dieses explorative Argumentieren ist eine Realisierungsform von Erforschung, in der bestehende Wissensteilsysteme auf ihre systematischen Expansionsmöglichkeiten hin gemeinsam befragt und auf ihre neue Erkenntnisse generierenden Möglichkeiten hin erweitert werden. (Ehlich 2014, 47)

Indem die Interagierenden neue Wissenselemente einbringen, werden die entsprechenden Positionen und Lösungsmöglichkeiten im Prozess des Argumentierens als Folge von Einwänden stets aufs Neue ausgehandelt und auf der Suche nach einer Lösung plausibilisiert (durch Begründen, Erläutern und Stützen etc., vgl. auch gesprächsanalytische Ansätze nach Heller 2012; Grundler 2011; Spranz-Fogasy 2006, 31/146; Andrews 2005, 110; Vogt 2002, 29 f.). Der eigene Standpunkt ist somit keineswegs von vornherein festgelegt, sondern wird im Laufe der Interaktion sukzessive durch das gemeinsame Abwägen von Für und Wider entwickelt und verändert (Grundler 2011, 45). Dadurch kann das vormals individuelle Wissen letztlich der

---

[7] Wenn Divergenzen vorliegen, handelt es sich laut Ehlich um «persuasives Argumentieren», bei dem die Interagierenden versuchen, «interessenbezogen die eigene Position in Bezug auf etwas gemeinschaftlich Fragliches zur Geltung zu bringen» (Ehlich 2014, 46).

«gesellschaftlichen Wissensbearbeitung» verfügbar gemacht werden (Lambert 2013) und in gemeinsame Entscheidungen münden (Walton 2010; vgl. auch Asterhan/Schwarz 2007; Mercer 2000; Resnick/Salmon/Zeitz/Wathen/Holowchak 1993). Ähnliches beschreibt Kotthoff (2015) aus gesprächsanalytischer Sicht im Zusammenhang mit schulischen Elterngesprächen unter dem Begriff «Räsonieren» (Kotthoff 2015, 83). Charakteristisch für das Räsonieren ist eine gemeinsame Positionsentwicklung durch beidseitiges Abwägen von Für und Wider bezüglich einer Einschätzung einer Schülerin oder eines Schülers (Kotthoff 2015, 83). Dabei argumentieren die Interagierenden zwar aus einer eigenständigen Perspektive heraus, richten sich aber aneinander aus (Kotthoff 2015, 85). Begründungen können so auch bei einem geringen Grad von Agonalität oder einer impliziten Agonalität hervorgebracht werden.

Die Ausführungen zeigen, dass Argumentieren nicht nur die Funktion hat, Strittiges bzw. Dissens zu bearbeiten, «sondern […] auch eine epistemische, also auf Wissen bezogene Dimension» (Hannken-Illjes 2018, 21) aufweist, die sich «im gemeinsamen, kooperativen Aufbau von Wissen verorten» lässt (Scarvaglieri 2017, 146). Weil der Schwerpunkt bei dieser Form des Argumentierens auf einem kollektiven und kooperativen *Wissensmanagement* liegt (v.a. in der Funktionalen Pragmatik wird dies betont), wobei entweder «*neues* Wissen, neue Erkenntnis gewonnen» (Redder 2016, 308, Herv. im Original), Wissen angereichert oder erweitert (Trautmann 2004) oder auch Wissen umgebaut wird (Lambert 2013), wird das kollektive Argumentieren auch in schulischen Kontexten als Verfahren eingesetzt, um gemeinsam fachliche Probleme zu bearbeiten. So schreiben Greco, Mehmeti und Perret-Clermont (2017a):

> By and large, we have in mind domains of communicative activity that might be classified as «problem-solving communication» (according to van Eemeren 2010: 143) in educational settings. For example, contexts in which argumentation is «under construction» (i.e. «in development» because standpoints and even issues are yet not stabilized in the children's (and sometimes also adults') minds. (Greco et al. 2017a, 194)

Vor diesem Hintergrund ist das explorative Argumentieren nicht nur als dialogischer Aushandlungsprozess, sondern zugleich auch als individueller *kognitiver Entwicklungsprozess* zu verstehen, der auf das gemeinsame Erschließen von Wissen und das Beantworten einer Frage abzielt, und zwar so, dass die Standpunkte von allen am Gespräch Beteiligten respektiert und gleichermaßen abgewogen werden (Micheli 2012).

Eine zugespitzte Form des explorierenden Argumentierens beschreibt Doury (2012) aus rhetorischer, aber auch gesprächsanalytischer Perspektive als «konsensuelles Argumentieren», bei dem anhaltend Begründungen hervorgebracht werden, obwohl bereits Konsens besteht (vgl. ausführlicher dazu Kapitel 2.1.3). Obwohl hier weder Strittiges etabliert wird noch Wissensdefizite vorliegen, wird auch dieses Sprechhandeln als «Argumentieren» interpretiert. Doury legitimiert dies mit verschiedenen strukturellen Ähnlichkeiten zum Argumentieren «im engeren Sinn», also in eher von Dissens geprägten Kontexten. Sie konstatiert:

> Having studied everyday conversations, I have encountered a number of sequences that share the same features and have the same structure, namely introduction of a topic in the form of an argumentative question, expression of converging opinions by the participants present, and production of arguments in support of these positions. (Doury 2012, 103)

Es lassen sich also auch bei dieser Form des Sprechhandelns zentrale Elemente des Argumentierens im engeren Sinn wiederfinden: die Fokussierung auf eine Thematik in Form einer offenen Fragestellung, die Darlegung von (konvergenten) Meinungen und die Realisierung von Begründungen, welche die jeweilige(n) Position(en) stützen.

Ein gesprächsanalytischer Ansatz, der versucht, mündliches Argumentieren und seine konstitutiven Elemente in Gesprächsdaten systematisch zu beschreiben, schlägt Heller (2012) unter Rückgriff auf das vom Erzählen adaptierte GLOBE Modell von Hausendorf und Quasthoff (2005) vor. Dieses Modell wird im Folgenden kurz erläutert, da es auch der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt wird.

Das GLOBE-Modell als Analyseinstrument argumentativer Praktiken

Das GLOBE-Modell[8] eignet sich für die Rekonstruktion von Interaktionsmustern und den Vergleich von Praktiken des Argumentierens. Durch die Nutzung des GLOBE-Modells ist es möglich, das mündliche Argumentieren einerseits in empirisch aufgearbeiteten Dimensionen zu verorten, es zugleich aber nicht (zu stark) an vordefinierte Annahmen zu binden – sondern es systematisch und fallübergreifend am eigenen Datenmaterial empirisch zu beschreiben. Es umfasst drei Beschreibungsebenen (Hausendorf/Quasthoff 2005, 124 ff.):

- die Ebene der interaktiv konstituierten gesprächsstrukturellen Teilaufgaben bzw. Jobs, wie das Herstellen von Dissens, das Etablieren von Begründungspflicht, der «Kernjob» des Begründens, das Abschließen und das Überleiten.[9] Die Jobs machen nach Heller «die gesprächsstrukturellen Teilaufgaben des Argumentierens aus, unabhängig davon, in welchen Kontexten oder mit welchen Praktiken dies realisiert wird» (Heller 2012, 102). Sie dienen somit als *tertium comparationis*, was es erlaubt, unterschiedliche Diskurspraktiken des Argumentierens vergleichen zu können (Heller 2012, 102),
- die Ebene der pragmatisch konstituierten Mittel, wie die Kernaufgabe des Begründens, die zum Beispiel das Widerlegen, das Beipflichten, das Illustrieren und das Belegen durch Erzählungen umfasst (Heller 2012, 85),
- die Ebene der sprachlichen, nonverbalen und prosodischen Formen. Für das Begründen von Bedeutung sind diesbezüglich zum Beispiel kausale Konjunktionen

---

[8] GLOBE: Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig-konstruierter Einheiten.

[9] Spranz-Fogasy (2006) bezieht in seinem Sequenzmodell zusätzlich die «Handlungsaufgabe» als Ausgangspunkt ein, deren zugehörige Handlungen aber erst retrospektiv als Auslösehandlungen für eine Argumentation gelten, das heißt, wenn es daraufhin zu einem «Darstellungsdefizit» bzw. zu einem strittigen Geltungsanspruch kommt (Spranz-Fogasy 2006, 31 ff.). Diese Auffassung wird auch für Rekonstruktion der in der Arbeit vorgestellten Begründungsequenzen mit einbezogen werden.

> und Präpositionen sowie Nexusadverbien (Heller 2012, 85/93; vgl. auch Kindt 2008).

Die verschiedenen Mittel und Formen werden von Heller zwar nicht immer konsistent behandelt und scheinen teilweise nicht eindeutig voneinander abgrenzbar, geben aber dennoch Anhaltspunkte, die aufzeigen, was das Argumentieren bei authentischen Gesprächsdaten ausmacht oder ausmachen kann. Es ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass diese

> strukturellen Formen […] nur als grammatikalisierte beziehungsweise habitualisierte Lösungen für unterschiedliche argumentative Aufgaben zu verstehen [sind], nicht aber als Definienten des Argumentierens und auch nicht als obligatorische Realisierungen. (Deppermann/Lucius-Hoene 2006, 142)

Während andere kommunikative Praktiken, wie zum Beispiel das Erzählen, auf bestimmte Strukturmerkmale auf der Mittel- und Formebene angewiesen sind, sodass ein Fehlen dieser Merkmale sie nicht mehr als solche identifizierbar macht, ist das Argumentieren «prinzipiell nicht auf das Vorliegen irgendwelcher spezifischen Strukturmerkmale[10] angewiesen» (Deppermann/Lucius-Hoene 2006, 142) und diese sind auch nicht von vornherein festgelegt (Biere 1978). Das (möglicherweise) Charakteristische des Argumentierens ist daher vielmehr an der Realisation der oben genannten interaktiv konstituierten gesprächsstrukturellen Teilaufgaben, beispielsweise des «Kernjobs» des Begründens, sowie an funktionalen Relationen (Deppermann/Lucius-Hoene 2006, 142) festzumachen. Auf diesen Annahmen basierend kann das Modell als *Grundgerüst* – teilweise auch als Bestätigungstool – dienen, um das Argumentieren in den eigenen Daten zu fassen. Gleichzeitig bleibt die Möglichkeit bestehen, das Modell mit eigenen Erkenntnissen anzureichern.

Vor allem das Begründen als «Kernjob» des Argumentierens (Heller 2012) wird in der vorliegenden Arbeit eine essentielle Rolle spielen und hinsichtlich seines Kontexts, seiner Form und seiner Funktion als ko-konstruiertes Element näher betrachtet werden (vgl. Kapitel 5-7). Daher wird auf diesen «Kernjob» im folgenden Unterkapitel näher eingegangen.

2.1.3. Begründen im Kontext des Argumentierens

So unterschiedlich das Argumentieren in der Literatur definiert und in der Forschung empirisch untersucht wird, so besteht doch dahingehend Konsens, dass sich das Argumentieren über «die Hervorbringung von Begründungshandlungen» charakterisie-

[10] Anders als bei Heller sind bei Deppermann und Lucius-Hoene (2006) damit nicht die gesprächsstrukturellen Jobs gemeint, sondern argumentative Marker auf der Mittel- und Formebene.

ren lässt (Bayer 2007, 555).[11] Spiegel (2003) beispielsweise beschreibt das Argumentieren gesprächsanalytisch als «eine meist interaktiv realisierte Darstellung von Begründungszusammenhängen im weitesten Sinne» (Spiegel 2003, 114). Diese beiden Bestimmungen implizieren, dass das Begründen als Minimalkriterium von «Argumentieren» angesehen werden kann – dieser Ansatz wird weiter unten noch ausführlicher diskutiert – und dass Begriffe wie «Begründen» und «Argumentieren» offenbar synonyme oder zumindest ähnliche Bedeutungen aufweisen. Daher soll nachfolgend zunächst erörtert werden, wie sich das Begründen zum Argumentieren verhält, welche Bedeutung dem Begriff des «Arguments» dabei zukommt und wie das Argumentieren bzw. Begründen von ähnlichen Praktiken wie dem Erklären abgegrenzt werden kann.

Begründen in seinem Verhältnis zum Argumentieren

Trautmann (2004, 48) konstatiert, dass «Argumentieren» und «Begründen» handlungstheoretisch in einem engen Zusammenhang stünden (vgl. dazu auch Ehlich 1981) und daher nur selten der Versuch einer analytischen Trennung unternommen werde, so zum Beispiel in der Philosophie und in der Wissenschaftstheorie. In der Enzyklopädie «Philosophie der Wissenschaftstheorie» findet sich die folgende Bestimmung: «eine schlüssige A[rgumentation] für eine Aussage bzw. Norm heißt eine ‹Begründung› derselben» (Mittelstraß 2005, 202). Im «Metzler Lexikon Sprache» wird eine Begründung in ähnlicher Weise *als* Argumentation beschrieben, «in der in einer Reihe von Argumentationsschritten jedem einzelnen [Argument] zugestimmt wurde» (Glück (Hrsg.) 2005, 56).

Auch im schulischen Kontext wird keine begriffliche bzw. konzeptuelle Trennung von «Begründen» und «Argumentieren» vorgenommen. So wird zum Beispiel im Fach Mathematik das «Argumentieren» oft zu einem Oberbegriff erhoben und schließt sowohl Plausibilitätsargumente, inhaltlich-anschauliche Begründungen als auch (formale) Beweise mit ein (Kempen 2018, 73). Selbst in Deutschlehrbüchern werden die Begriffe «Argumentation», «Argument» und «Begründung» unscharf und beliebig sowie teils synonym verwendet. Im «Deutschbuch 9» heißt es zum Beispiel:

> Zu einer Argumentation gehören: eine These (eine Behauptung, Empfehlung, Bewertung/Urteil), Argumente, also Begründungen, die die These stützen (überprüfbare Fakten, Beobachtungen und Erfahrungen […]) und zu jedem Argument Beispiele, Belege, Zitate, die es untermauern. (Schurf/Wagener (Hrsg.) 2008)

Eine noch weitergehende begrifflich-konzeptuelle Ungenauigkeit ergibt sich, wenn das Argumentieren gleichrangig neben andere kommunikative Gattungen gestellt wird. Diesbezüglich lässt sich mit Redder (2013) Folgendes konstatieren:

---

[11] Argumentationen enthalten somit immer Begründungen; Begründungen sind jedoch nicht nur Bestandteil von Argumentationen, sondern unter anderem auch von Erklärungen, was in diesem Kapitel noch näher ausgeführt werden wird.

> Die unstreitig bildungsrelevanten Illokutionen Erklären und Begründen sowie Erläutern werden oft umgangssprachlich und gleichrangig neben der Diskursart Argumentieren als notwendige pragmatische Befähigungen von Schülern angeführt, jedoch kaum präziser distinkt gehalten. (Redder 2013, 309)

Daraus folgt nach Schwarzkopf (2000) sowie Budke und Meyer (2015) aus erziehungswissenschaftlich-didaktischem Blickwinkel, dass ein schulspezifischer Argumentationsbegriff kaum mehr Aspekte als das Anzeigen eines Begründungsbedarfs und die Befriedigung dieses Begründungsbedarfes umfasst (Schwarzkopf 2000, 240; Budke/Meyer 2015, 18). Weitere Diskussionen dazu folgen in Kapitel 2.3.1.

Im Gegensatz zur im Vorhergehenden ausgeführten unscharfen und teilweise äquivalenten Verwendung der beiden Begriffe, dürften «Begründen» und «Argumentieren» laut Trautmann (2004) jedoch nicht gleichgesetzt werden, da dies die Komplexität des Handlungsprozesses «Argumentieren» untergraben würde (Trautmann 2004, 48). Trautmann versteht aus funktionalpragmatischer Perspektive das Begründen als Handlungsmuster, das verwendet wird, um die «sich ankündigende Störung bzw. Behinderung des gemeinsamen Handlungssystems zu beheben» (Trautmann 2004, 88). Damit ist zunächst ein *einzelnes Argument* einer Sprecherin oder eines Sprechers gemeint, das laut Hannken-Illjes (2018, 21) eine *Grundeinheit innerhalb* einer Argumentation darstellt. Das Argumentieren hingegen zeichne sich Trautmann zufolge durch das mehrmalige Durchlaufen dieses Handlungsmusters, eine sogenannte «Rekursion», aus. Eine Rekursion ist eine dialogische Struktur, ein komplexer Diskurs, bestehend aus Begründung und Gegenbegründung, in den die Interagierenden eintreten, wenn es der Sprecherin oder dem Sprecher beim ersten Durchlauf nicht gelungen ist, die Störung zu beheben (Trautmann 2004, 88). Argumentieren ist demzufolge eine «spezifische Realisierung des Begründens» (Trautmann 2004, 86). Auch Hannken-Illjes (2018) beschreibt das Argumentieren aus einer eher dialektischen bzw. rhetorischen Sicht als «Abfolge und Kopplung verschiedener Argumente in Bezug auf eine Streitfrage» (Hannken-Illjes 2018, 21) in verschiedenen Interaktionsformen und mit verschiedener Komplexität. In ähnlicher Weise definiert Klein (1980) das Argumentieren als einen wechselseitigen, mehrschrittigen Prozess, bei dem beide Sprechende bemüht sind, Aussagen, «die nur für den einen oder anderen der Beteiligten gelten, Schritt für Schritt in dem zu verankern, was für beide gilt» (Klein 1980, 30). Die daraus entstandenen allgemeingültigen Aussagen gelten dann als Begründung bzw. als Beweis einer Aussage (Prechtl 1993, 53) auf Produktebene, was Klein auch «Argument» nennt. In der vorliegenden Arbeit wird das Argumentieren in Anlehnung an Trautmann, Hannken-Illjes und Klein als komplexe, dialogische Struktur aufgefasst, die aus mehreren Begründungsdurchläufen besteht. Jedoch wird davon Abstand genommen, das Argumentieren nur durch die Struktur «Begründung-Gegenbegründung» oder als Praktik zur Beseitigung von etwas «Strittigem» einzuordnen. Ergänzend wird es auch durch seinen konvergent-explorativen Kontext und unter Hinzuziehung gesprächsanalytischer Ansätze definiert (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 2.1.2 sowie Tabelle 1).

Da in der Analyse mit dem Argumentbegriff operiert wird und dieser zentral für die Definition bzw. das Verständnis von argumentativen Ko-Konstruktionen ist (vgl. Kapitel 3.6), wird dieser nachfolgend aufgegriffen und erläutert.

Das Argument

Der Begriff «Argument» verweist laut Trautmann (2004) aus Sicht der funktionalen Pragmatik auf eine ganz bestimmte Qualität einer Äußerung in einem spezifischen diskursiven Zusammenhang, nämlich auf eine Begründung bzw. einen Begründungsversuch, für den die für das Argumentieren konstitutive *(Um-)Strukturierung von Wissen* charakteristisch ist (Trautmann 2004, 90; vgl. Kapitel 2.1.2). Wie diese Begriffsbestimmung impliziert, wird der Begriff «Argument» – ebenso wie der Begriff «Argumentieren» – auf den Begriff «Begründung» reduziert (Hannken-Illjes 2018, 21; Klein 1980). Laut Hannken-Illjes' (2018) rhetorischer Definition beinhaltet ein Argument jedoch «Aussagen, die den Übergang vom Grund zur Konklusion legitimieren» (Hannken-Illjes 2018, 21) und besteht folglich aus zwei Komponenten, nämlich Grund und Konklusion (vgl. auch zur Struktur von Begründungen bzw. von Argumenten Kapitel 2.1.3). In Anlehnung an diese Bestimmung wird ein Argument in der vorliegenden Arbeit als eine spezifische Abfolge mehrerer Sätze verstanden, bestehend aus einer Konklusion oder auch «Spitzenformulierung» (Naess 1975, 138 ff.),[12] die begründet werden soll, zum Beispiel in Form von Behauptungen, Bitten oder Vorschlägen, und den Prämissen, die als Stützen oder eben als «Begründungen» fungieren (z.B. Bayer 2007, 67 f.; Salmon 1983). Begründungen sind somit «Aussagen innerhalb eines Arguments» (Hannken-Illjes 2018, 21). Andersherum formuliert ist ein «Argument» eine übergeordnete Bezeichnung für die Gesamtheit von Behauptung/Konklusion und Begründung/Prämissen, «a construction […] which contains both a stated head act and a justification» (Kyratzis/Shuqum/Koymen 2010, 117; auch Goetz/Shatz 1999).[13] Kyratzis et al. beziehen sich mit ihrem konversationsanalytisch verorteten Begriff des «head act» auf Goetz und Shatz, nach denen damit «conclusions, statements, requests, proposals, or actions» gemeint sein können (Goetz/Shatz 1999, 722, zit. nach Kyratzis et al. 2010, 117). In spontanen argumentativen Interaktionen wird der *head act* zwar nicht für jede Begründung explizit markiert, wird aber von den Interagierenden auch nicht außer Acht gelassen, da er zur gemeinsamen Verständigung stets vorgängig erarbeitet werden muss. Obwohl er dann «lediglich» als

[12] Eine Spitzenformulierung ist die Hauptthese, auf die sich ein Argument bezieht, zum Beispiel in Form einer Konklusion. Diese wird in der Regel vorgebracht, bevor Begründungen erfolgen. Konklusionen stehen also im zeitlichen Ablauf an der Spitze, meist als normative Konklusion, und drücken aus, dass etwas wünschenswert ist oder getan werden soll.

[13] Bereits in den Anfängen der Rhetorik und der Argumentationstheorie kam noch eine dritte Komponente hinzu: der «Übergang» – die Kopplung – zwischen Grund und Konklusion, auch bezeichnet als «Schlussregel», «Topos», «Oberprämisse» etc. (Hannken-Illjes 2018, 22), der in mündlichen Interaktionen aber meist nicht explizit realisiert wird und daher gesprächsanalytisch nicht immer rekonstruierbar ist. Diese Komponente wird in der Datenanalyse unter dem Begriff des Topos mitaufgegriffen.

common ground[14] (Clark 1996) still vorausgesetzt bzw. impliziert wird und bei den sogenannten *validating justifications* bereits akzeptiert ist (Kyratzis et al. 2010, 131), lassen sich an argumentativen Sequenzen beide Elemente identifizieren. Diese Begriffsbestimmung von «Argument» – bestehend aus zwei argumentativen Elementen – bildet den Ausgangspunkt für das eigene Verständnis von «kokonstruierten Begründen» und wird in Kapitel 3.6 noch ausführlicher diskutiert.

Begründen in Abgrenzung zum Erklären

Unter der Annahme, dass Argumentieren auf einem Kontinuum zwischen den beiden Polen von Konvergenz und Divergenz zu verorten ist (vgl. Kapitel 2.1.2 sowie Tabelle 1), differenziert Spiegel (1999) das Begründen gesprächsanalytisch innerhalb eines eher eng gefassten und eines weit gefassten Verständnisses von Argumentieren aus, welches auch «Sprechhandlungen des Erklärens» umfasst:

> Wir verstehen unter ‹Argumentieren› im engeren Sinne die gemeinsame Produktion begründender und problematisierender Gesprächsaktivitäten, die sich auf eine Quaestio beziehen, das heißt auf eine (Diskussions-)Frage bzw. auf etwas Strittiges, das argumentativ und argumentierend von den Gesprächsbeteiligten behandelt wird. Argumentieren im weiteren Sinne umfaßt auch Sprechhandlungen des Erklärens von Sachverhalten, die nicht strittig oder in ihrer Geltung problematisch sind, aber nach deren Ursache gefragt wird. (Spiegel 1999, 17 f.)[15]

Begründungen werden von Spiegel (1999) somit zum einen als Gesprächsaktivitäten, die eine strittige Frage behandeln, und zum anderen als Erklärungen von Sachverhalten im nicht strittigen Kontext aufgefasst. So wird das Begründen nicht nur dem «Argumentieren», sondern auch dem «Erklären und Informieren» zugeordnet, wobei hier in Frage gestellt werden kann, ob es sich beim Erklären und Informieren noch um Argumentieren handelt. Eine derartige Öffnung des Begriffs «Argumentieren» in ein «Argumentieren im weiteren Sinne» kann laut Spiegel (2003) sinnvoll sein, um sowohl einer «Reduktion […] der Möglichkeiten des Argumentierens [...], als auch eine[r] Einschränkung der Möglichkeiten der Aushandelbarkeit von Lösungen im weitesten Sinne» zu begegnen (Spiegel 2003, 114). Jedoch darf dies nicht dazu verleiten, den Begriff zu stark auszuweiten und Differenzierungen zwischen unterschiedlichen kommunikativen Praktiken zu ignorieren. Es zeigt sich somit auch hier wieder die Herausforderung einer klaren Gegenstandskonstitution. Hannken-Illjes (2018) und

---

[14] Es geht beim *common ground* darum, ähnlich wie beim *recipient design*, Annahmen zum gemeinsamen Wissen zu bilden und diese laufend zu aktualisieren. Damit gemeint sind sowohl das vermutete gemeinsame Wissen (*individual ground* bei Deppermann/Blühdorn 2013, 10) als auch die lokalen Entscheidungen bei der sprachlichen Ausführung (Jucker/Smith 1996, 2). Bei jeglicher Interaktion geht es somit darum, «Inhalte der individuellen Wissensbestände von Sprechenden und Rezipierenden als Common Ground zu etablieren und auszuhandeln» (Mundwiler 2017, 44).

[15] In einem späteren Aufsatz präzisiert Spiegel ihre Definition etwas: «Eine Argumentation stellt einen Begründungszusammenhang (in strittigen Kontexten) mit der Funktion der Plausibilisierung dar» (Spiegel 2011a, 37).

Klein (2001) begründen die terminologischen Schwierigkeiten im wissenschaftlichen Diskurs damit, dass sowohl Begründen als auch Erklären konklusive Sprechhandlungen seien und Schlüsse zwischen verschiedenen Aussagen etablieren (Hannken-Illjes 2018, 27; Klein 2001, 1309). Klein wies bereits 1987 darauf hin, dass die Begriffe «Begründen» und «Rechtfertigen» sowie «Erklären» so unterschiedlich verwendet würden, dass man «hinsichtlich ihrer wechselseitigen Abgrenzung terminologisch nicht auf festem Boden steht» (Klein 1987, 16). Deppermann (2006, 14) fordert daher, dass «zwischen den Aussagetypen ‹Argumentation›, ‹Erklärung› und ‹semantischer› [sic!] Explikation›» grundlegend unterschieden werden müsse, um den Gegenstandsbereich des Argumentierens abzugrenzen (vgl. auch Stegmüller 1969). Jedoch ergibt sich nicht selten die Frage, wie dies methodisch exakt zu bewerkstelligen ist, sodass die Abgrenzung in der Analyse mündlicher Gespräche teils eher intuitiv vorgenommen werden muss, da «oft nicht zu entscheiden [ist], ob eine Aussage eine Begründung abgeben soll oder ob sie nicht vielmehr (auch) zur semantischen Erläuterung dient» (Deppermann 2006, 14; vgl. auch Deppermann/Lucius-Hoene 2006).

Trotz dieser Ungewissheit schlagen einige Forscherinnen und Forscher empirisch bzw. gesprächsanalytisch fundierte Definitionen vor, um das argumentative Begründen von kommunikativ ähnlichen Formen, wie dem Erklären, abzugrenzen (zu Ansätzen aus der Argumentationstheorie vgl. Kapitel 2.1.3). So konstatiert beispielsweise Grundler (2011), dass das Erklären nicht zum Argumentieren im engeren Sinne zähle, denn

> Begründungshandlungen im Rahmen des Argumentierens unterscheiden sich funktional von Begründungshandlungen einer Erklärung, da Letztere von einem kognitiven Gefälle bei unstrittigen Sachverhalten ausgehen. (Grundler 2011, 47)

Ähnlich argumentiert auch Hannken-Illjes (2018), für die der Unterschied zwischen «Erklären-warum» (Klein 2001) und «Begründen» darin besteht, dass beim Begründen innerhalb des Argumentierens Strittiges konstitutiv ist (Hannken-Illjes 2018, 19) (vgl. Kapitel 2.1.2). Die Strittigkeit unterscheide sich hinsichtlich verschiedener Formen des Auftretens: «Sie kann von den Kommunikationspartnerinnen angenommen werden, ohne dass sie direkt geäußert wird, oder sie kann direkt hergestellt werden» (Hannken-Illjes 2018, 19). Einen ähnlichen Vorschlag unterbreitet Klein (2001), jedoch stärker aus rhetorischer bzw. argumentationstheoretischer Perspektive. Nach Klein ist das «Erklären-warum» lediglich «das Explizieren des Zustandekommens eines Sachverhalts», während das Argumentieren auf problematischen Geltungsansprüchen beruht und sich auf «das Stützen von Geltungsansprüchen für epistemische Einstellungen […] zu Propositionen» bezieht (Klein 2001, 1315). Ein dritter Erklärungsansatz zur Abgrenzung des Argumentierens bzw. Begründens vom Erklären stammt aus der Gesprächsanalyse von Morek (2012; vgl. auch Heller/Krah 2015, 5). Nach Morek sind Begründungen der Sprechhandlung «Erklären» und der Sprechhandlung «Argumentieren» zu unterscheiden durch «die epistemische Haltung, die die Beteiligten zu ihren Aussagen einnehmen: Beim Erklären ist sie durch Gewissheit gekennzeichnet, beim Argumentieren durch Verhandelbarkeit» (Morek 2012). Jedoch

ist vor allem mit Blick auf das persuasive Argumentieren fraglich, inwieweit von einer Haltung der Interagierenden ausgegangen werden kann, die ein gemeinsames Verhandeln anstrebt, anstatt (mit «Gewissheit») überzeugen zu wollen und inwiefern diese Unterscheidung empirisch rekonstruierbar wäre.

Zwischenfazit und weiterführende Überlegungen

Die vorhergehenden Ausführungen zeigen, dass «die klare Bestimmung von Äußerungen als Argumentation oder Erklären-warum nicht immer möglich ist und Äußerungen durchaus beide Funktionen vereinen können» (Bose/Hannken-Illjes 2019, 19; vgl. auch Heller/Krah 2015, 5; Deppermann 2003, 14; Antaki 1994). Die diskutierten Möglichkeiten zur Unterscheidung von Begründen und Erklären werden in der vorliegenden Arbeit bei der Analyse des authentischen Gesprächsmaterials zwar stützend einbezogen, können als Vorannahmen hinsichtlich dessen, was eine Begründung in der mündlichen Kommunikation ist, aber nur in begrenztem Maße herangezogen werden. Es bleibt aber auch allgemein – nicht nur in Abgrenzung zum exemplarisch aufgezeigten «Erklären» – von Fall zu Fall die Frage nach der analytischen Identifikation von «Begründung» bestehen (vgl. dazu auch Kapitel 4.4). So wird die Bestimmung von (argumentativen) Äußerungen in Anlehnung an Bose und Hannken-Illjes (2016) eher «als empirische Frage denn als gegebene Unterscheidung» verstanden (Bose/Hannken-Illjes 2016, 124). Daher gilt es, das Argumentieren und seine Begründungshandlungen primär am Datenmaterial – unter gesprächsanalytischen Prämissen – aus der Perspektive der Teilnehmenden selber zu rekonstruieren und sich für die Gegenstandsbestimmung an deren intersubjektiven Gültigkeiten (Gohl 2006, 50) zu orientieren. Anhand empirischer Beobachtungen lassen sich dann zum Beispiel gewisse, teilnehmendenspezifische Plausibilitätskriterien für Begründungen rekonstruieren und es lassen sich (sprachliche) Merkmale identifizieren (Kindt 2008), die minimal erforderlich sind, damit eine Äußerung im Kontext eines bestimmten Gesprächs als Begründung gewertet wird. Die empirische Untersuchung ermöglicht es in einem weiteren Schritt, terminologische Konsequenzen zu ziehen und Begründungshandlungen gemäß ihrer situativ bedingten Ausgestaltung in Form und Funktion (neu) zu definieren oder auch einer anderen Gattung wie derjenigen des Erklärens (Grundler 2011) und sogar derjenigen des Erzählens[16] zuordnen zu können bzw. zu müssen.

In den nächsten Abschnitten werden konkrete Charakteristika, die zur Identifikation und zur Beschreibung des Begründens herangezogen werden können, kritisch diskutiert. Teilweise wurden diese Charakteristika bereits in Kapitel 2.1.2 benannt, aber noch nicht systematisch erläutert. In der nun folgenden Einordnungssystematik für die Gegenstandsbestimmung des Begründens werden die Kriterien «sequenzieller Kontext und begründungsauslösende Sprechhandlungen», «Struktur, Mittel und sprachliche Markierung» sowie «Funktionen» aufgegriffen und hinsichtlich ihrer Relevanz für eine Gegenstandsbestimmung des Argumentierens und Begründens diskutiert.

[16] Hample (2005) spricht in Bezug auf Erzählungen, die kausale Zusammenhänge illustrieren sollen, auch von «pseudoevidence in arguing» (vgl. auch Kuhn 1991).

Sequenzieller Kontext und begründungsauslösende Sprechhandlungen

Ähnlich wie Ehlich und Rehbein (1986, 97; vgl. Kapitel 2.1.2) mit funktional-pragmatischem Hintergrund schlägt Komor (2010) vor, dass eine Begründung dann vorliegt, wenn eine Handlung einer Sprecherin oder eines Sprechers (sprachlich oder nicht sprachlich, vergangen oder zukünftig) zu einem Nichtverstehen bei einer Hörerin oder einem Hörer geführt hat, welches von der Sprecherin oder vom Sprecher geklärt werden muss. Das Begründen tritt somit als Folgehandlung bzw. als Bearbeitung dieses Nichtverstehens auf und zielt darauf ab, dass sich bei der Hörerin oder beim Hörer ein Verstehen einstellt, um die Kontinuität der Kommunikation zu gewährleisten. Es wird jedoch nicht klar, wie genau sich das Begründen hier vom Erklären unterscheidet. Es werden daher kontextuelle Faktoren hinzugezogen, durch die das Nichtwissen nicht auf den möglichen Kontext des Erklärens, sondern auf Kontexte, in denen die Intergierenden divergierende Positionen oder Einstellungen vertreten, bezogen wird. Komor gelangt dementsprechend zum Schluss, dass sich Begründungen in solchen Situationen als «ein effektives Mittel zur Beilegung von Dissens» erweisen können (Komor 2010, 104).

Ergänzend dazu rekonstruieren Graefen und Moll (2007, 493) weitere, begründungsrelevante Schritte, bestehend aus der Abfolge von Äußerung, Nichtverstehen und Begründung. Sie explizieren das Nichtverstehen zum Beispiel als Formulierung einer Frage oder im Sinne nonverbaler Realisierungsformen (Heben der Augenbrauen, Kopfschütteln etc.). Das Nichtverstehen kann sich in den gesprächsanalytisch begründeten Termini Hellers (2012) als «Herstellung von Dissens» (z.B. durch Widersprechen, Vorwerfen, Konzedieren etc., Heller 2012, 71) und/oder in der Folge auch in der Etablierung einer Begründungspflicht manifestieren (z.B. durch eine Warum-Frage, Heller 2012, 78). Auch das Ausbleiben einer Reaktion kann als Zeichen von «Dissens» aufgefasst werden. In diesem Fall folgen Äußerung und Begründung unmittelbar aufeinander; das heißt, es obliegt der Sprecherin oder dem Sprecher, das Nichtverstehen des Gegenübers zu antizipieren und das erforderliche Wissenselement – auch ohne Turnwechsel – einzubringen (Redder 1990).

Da eine Sprecherin oder ein Sprecher also auch selbstinitiativ eine Begründung realisieren kann, ohne dass ein Zugzwang von der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner zum Liefern einer Begründung gesetzt wurde, können Begründungen auch dann auftreten, wenn aufseiten der Sprecherin oder des Sprechers nur eine Vermutung des Strittigen besteht. Bezieht man zusätzlich die explorative bzw. konsensuelle Form des Argumentierens mit ein (vgl. Kapitel 2.1.2) oder werden Begründungen als Äußerungen aufgefasst, die lediglich *Grund oder Motiv* für eine Handlung darstellen (Völzing 1979, 15), zeigt sich außerdem, dass Begründungen nicht (nur) als Folgehandlung eines Dissenses vorgebracht werden müssen oder eines «confrontation stage» (van Eemeren/Grootendorst 2004, 60) bedürfen. Das Vorliegen von potenziell begründungsauslösenden Handlungen, beispielsweise explizitem Problematisieren als Folge des Nichtverstehens, ist folglich kein zuverlässiger Indikator für die Identifikation von Begründungen. Ebenso verhält es sich mit der Etablierung einer Begründungspflicht. Besteht eine solche Begründungspflicht, ist zwar mit relativ hoher

Wahrscheinlichkeit damit zu rechnen, dass die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner dieser Pflicht nachkommen wird und eine Begründung anführt, aber dies muss nicht notwendigerweise so sein, beispielsweise dann, wenn die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner unmittelbar zustimmt, unbegründet widerspricht oder die Vorgängeräußerung ignoriert. Kriterien, die sich einzig auf die Ebene des (dissentischen) Kontexts und dissensanzeigender oder dissensetablierender Sprechhandlungen beziehen, können daher nicht (ausschließlich) zur Definition von Begründungen herangezogen werden.

Struktur, Mittel und sprachliche Markierung

Ähnlich problematisch verhält es sich mit dem Kriterium der *Struktur* einer Begründungshandlung bzw. eines Arguments. Greift man auf normative und logische Setzungen aus der Argumentationstheorie (z.B. Toulmin 1996; Buth 1996) zurück, stößt man schnell an die Grenzen der Gegenstandskonstitution, wenn damit mündliches, spontanes Argumentieren beschrieben werden soll. Regeln und Muster für eine Argumentation bzw. für den Aufbau von Argumenten der argumentationstheoretischen Schulen sind im Zusammenhang mit mündlich-situiertem Argumentieren meist nur unter Einschränkung anwendbar und erschweren es tendenziell eher, das Phänomen «Argumentieren» für die mündliche Kommunikation zu erfassen (dies wird weiter unten nach der Erläuterung der Abbildung 1 noch genauer dargelegt). Exemplarisch soll dazu das etablierte Modell zur Rekonstruktion von Argumenten nach Toulmin vorgestellt werden (vgl. Abbildung 1), das nicht selten (in reduzierter Form) als Grundlage zur Beschreibung des Argumentierens bzw. eines Arguments (Deppermann 2006, 12) oder sogar zur Bestimmung der Argumentationsqualität im schulischen Kontext herangezogen wird (Budke/Meyer 2015).

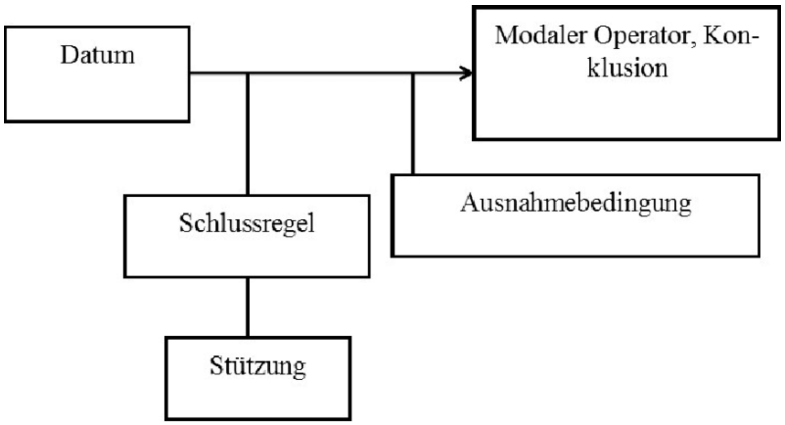


Abbildung 1: Strukturschema eines Arguments (Toulmin 1996, 95 f.).

Den Ausgangspunkt eines Arguments bildet eine unbezweifelte Tatsache, das «Datum» (Toulmin 1996, 88). Daraus wird die «Konklusion», das heißt die fragliche Behauptung, abgeleitet. Der Grad an Sicherheit, mit der die Konklusion aus dem Datum

gefolgert werden kann, wird mit einem «modalen Operator» (Toulmin 1996, 92) angegeben. Toulmins Schema umfasst zudem eine Komponente zur Legitimation der Übergänge zwischen den beiden Elementen, und zwar die sogenannten «Schlussregeln» als «allgemeine, hypothetische Aussagen, die als Brücken dienen können und diese Art von Schritten erlauben» (Toulmin 1996, 89). Da Schlussregeln nach Toulmin angezweifelt oder als fragwürdig behandelt werden können, kann zur Begründung der Regel ein neues Argument, die sogenannte «Stützung», angeführt werden (Toulmin 1996, 93 ff.). Des Weiteren ist es möglich, die Schlussfolgerung auch einzugrenzen und zwar dadurch, dass eine so genannte «Ausnahmebedingung» formuliert wird. Diese gibt die Umstände an, unter «denen die allgemeine Erlaubnis durch die Schlussregel aufgehoben werden müsste» (Toulmin 1996, 92).

Sollen mit Toulmins Schema diskursive Argumentationen bzw. spontan hervorgebrachte Argumente beschrieben werden, so eröffnen sich – wie bereits erwähnt – methodische Anwendungsprobleme (Erduran 2007; Kindt 2008), da im mündlichen, dialogischen Argumentieren meist keine derart elaborierte und explizite Gestaltung eines Arguments vorliegt. Häufig fehlen hier nicht nur Belege oder Stützen, sondern auch eine explizite Konklusion (= These) (z.B. Deppermann 2006, 14). Auch der Einsatz von Operatoren und Schlussregeln, die Datum und Konklusion verbinden, ist meist nicht üblich (Hood/Bloom 1979; zum mündlichen Argumentieren vgl. auch Kapitel 2.1.2). Außerdem ist oft nicht klar, wie die einzelnen Elemente voneinander abgrenzbar sind bzw. wann sie Prämissen und wann sie Konklusionen darstellen. So hält auch Klein fest (1995), dass es ihm schwerfalle, «die Unterscheidung zwischen data, warrant, backing und rebuttal […] durchzuhalten, wenn man sich ansieht, wie tatsächlich argumentiert wird» (Klein 1995, 25). Behauptungen werden zum Beispiel auch als Stützen eingebracht, sodass «die Modellierung von Argumentationen als Prämissen-Konklusions-Komplex schnell an ihre Grenzen» stößt (Deppermann 2006, 14). Klein (1995) konstatiert weiter, dass «die Argumente, die in wirklichen Argumentationen entwickelt werden, so kompliziert [sind], dass man, um sie zu erfassen, eine ganze Reihe von Toulmin-Schemata zusammenbauen müsste» (Klein 1995, 25). Das Formulieren von Argumenten muss zudem nicht, wie es das Schema nahelegt, zwangsläufig von *einer* Sprecherin oder *einem* Sprecher vorgenommen werden, sondern es kann auch «across two different speakers' turns» (Kyratzis et al. 2010, 117) erfolgen, zum Beispiel in Form von argumentativen Ko-Konstruktionen (vgl. Kapitel 3.6 sowie Kapitel 5-7). Laut Deppermann (2006, 14) ist die Rekonstruktion bzw. Ergänzung der fehlenden implizierten Elemente eine interpretative Arbeit und nur spekulativ zu leisten. Daraus lässt sich schließen, dass es anhand solcher Modelle kaum möglich ist, in einem Gespräch ein mündliches Argument bzw. eine Begründung zu identifizieren. Dennoch bietet es auf (formaler) Strukturebene und auf terminologischer Ebene Beschreibungen und Begrifflichkeiten von möglichen Elementen mündlichen Argumentierens an, die als Folie bei der analytischen Rekonstruktion von argumentativen Sequenzen hinzugezogen werden könnten. Welches Potenzial ein Strukturschema bieten kann, wird im Zusammenhang mit der Definition von argumentativen Ko-Konstruktionen in Kapitel 3.6 näher erläutert.

Auf der Ebene der *Mittel* für das Begründen konstatieren Deppermann und Lucius-Hoene (2006, 142) aus gesprächsanalytischer Perspektive eine Unabhängigkeit argumentativer Handlungen von spezifischen Mitteln. So kann das Argumentieren auf der Ebene der pragmatisch-konstituierten Mittel – auch im Hinblick auf wechselseitige, ko-konstruierte Einbettungen – verschiedenste (persuasive) Ausgestaltungen annehmen, die zur Sicherung oder zur Herstellung von Konsens (oder auch von begründetem Dissens) funktionalisiert werden können. Dies können beispielsweise Geschichten mit spezifischen Belegfunktionen sein (Apfelbaum 1993), Belehrungen, Sprechausdrucksmuster (Kreuz/Mundwiler 2016; vgl. auch *sonic persuasion*, Goodale 2011; Gunn 2007) und es kann «im geeigneten Kontext sogar mit hinweisenden Gesten hinreichend argumentiert werden» (Deppermann/Lucius-Hoene 2006, 142). Laut mehrerer (gesprächsanalytischer) Studien (z.B. Bose/Kurtenbach 2014; Andresen 2005; Bose 2003; Klein 1985; Garvey 1984) haben, vor allem bei kleineren Kindern, stimmlich-artikulatorische und körperliche Ausdrucksressourcen oft denselben Stellenwert wie verbale Handlungen, um bestimmte kommunikative Ziele zu erreichen. Krummheuer und Brand (2001) halten konkludierend fest, dass die Interagierenden «in der Regel in Interaktionsprozesse eingebunden [seien], die in der Gesamtheit ihrer Handlungen eine Argumentation erzeugen» (Krummheuer/Brand 2001, 18). Daher stellen Zusammenstellungen von Mitteln und Formen für das Argumentieren (wie z.B. bei Heller 2012) eine offene Liste dar, die durch die Analyse von anderen Gesprächsdaten explorativ überprüft und ergänzt werden, jedoch nicht als pauschale Handreichung oder als abgeschlossenes Set von Bedingungskriterien herangezogen werden kann.

Ebenso schwierig verhält es sich mit dem Erfassen von Begründungen anhand von *sprachlichen Kriterien*, denn Begründungen stellen im Mündlichen nicht zwangsläufig einen formal-logischen, vollständigen bzw. explizit versprachlichten Teil eines Arguments dar, sondern können sich durch Unvollständigkeit, Implizitheit oder fehlende sprachliche Markierung auszeichnen. Da das Argumentieren auch als ein Vertextungsmuster neben anderen Mustern wie Narration oder Deskription gesehen wird (Brinker/Antos/Heinemann/Sager 2008), ließe sich annehmen, dass das Argumentieren durch charakteristische sprachliche Indikatoren, zum Beispiel Konjunktionen wie «weil» oder «da», identifizierbar ist (vgl. z.B. die Vorschläge von Kindt 2008 für sprachliche Argumentationsindikatoren). Dies mag in einigen Fällen zutreffen, bietet aber keine hinreichende Grundlage für die Analyse von spontanen Begründungshandlungen in Alltagsgesprächen, da die sprachliche Markierung einer Begründung angesichts ihrer Bandbreite an Mustern in vielfältiger Weise vorkommen, auch polyfunktional sein oder ausbleiben kann (Hannken-Illjes 2018, 27; Deppermann 2006, 17). Begründen setzt somit keineswegs die Verwendung von bestimmten Konjunktionen und Partikeln voraus (Hannken-Illjes 2018, 27; Rauch 2014, 5),[17] vor allem nicht in

[17] Redder (2013) zeigt im Zusammenhang mit der Differenzierung von Wissen und Verstehen auf, dass die eigentlich «argumentationstypische» Konjunktion «weil» unspezifisch ist und auch «zur propositionalen Bearbeitung eingesetzt wird und insofern eher für Erklärungen taugt» (Redder 2013, 313).

der Kommunikation von Kindern (Völzing 1981). Bleiben Begründungsmarkierungen aus, spricht Meyer (1975, 55 f.) von der sogenannten «Nullexplikation» im Gegensatz zur «vollen Explikation». Kreuz und Luginbühl (2020) sowie Mundwiler, Kreuz, Luginbühl und Hauser (2019) gelangen zum Ergebnis, dass das explizite Markieren einer Begründung durch kausale, konditionale und finale Konjunktionen bei 7- bis 12-Jährigen nur in ca. 36% der Fälle der analysierten Begründungshandlungen[18] vorkam. Auch Kyratzis (1992) stellte übereinstimmend mit anderen Studien zu kindlichen Begründungshandlungen (z.B. Goetz/Shatz 1999; Veneziano/Sinclair 1995; Hood/Bloom 1979) fest, dass eine Markierung mit «weil» in weniger als der Hälfte der Fälle auftrat (Kyratzis 2010, 122).[19] Begründungen sind daher oft asyndetische Konstruktionen, die sich auch nur impliziter Mittel wie prosodischer Gestaltung oder Modalpartikeln bedienen können (Gohl 2006, 108). Aus diesen Ausführungen lässt sich folgern, dass sprachliche Markierungen zwar als expliziter Indikator für eine Begründungshandlung bzw. für die Sprechhandlung des Argumentierens fungieren können, aber nicht hinreichend sind, um argumentative Beiträge zu identifizieren. Für den speziellen Fall der ko-konstruierten Begründungen sei auf die Analysekapitel 5-7 verwiesen.

Funktionen

Wie die obigen Ausführungen sowie Deppermann und Lucius-Hoene (2006) zeigen, ist das (mögliche) Proprium des Argumentierens eher weniger an bestimmten Struktureigenschaften von Interaktionen als vielmehr an funktionalen Relationen festzumachen (Deppermann, Lucius-Hoene 2006, 142). In Kapitel 2.1.2 wurde bereits erläutert, dass die enge Auffassung des Argumentierens als Bearbeitung oder gar Beseitigung von etwas Strittigem zu kurz greift bzw. nur teilweise oder nur für einen eingeschränkten Kontext herangezogen werden kann. Mögliche Funktionen des Begründens sollen im Folgenden in ihrem synsemantischen Umfeld nochmals expliziert und detailliert betrachtet werden.

Aus funktional-pragmatischer Sicht dient das Begründen beispielsweise der Umwandlung des Nichtverstehens eines Gegenübers in ein Verstehen (Ehlich/Rehbein 1986, 125),[20] «um die drohende Sistierung eines gemeinsamen Handelns durch Ver-

[18] Begründungen wurden in dieser Studie nicht durch das Vorhandensein von sprachlichen Markierungen bestimmt, sondern auf der Sprachhandlungs- und Funktionsebene durch das Vorhandensein einer stützenden oder einwendenden Äußerung, mit der ein Vorschlag bzw. eine Meinung plausibilisiert oder widerlegt wurde. Weitere Kriterien waren darüber hinaus zum Beispiel die thematische Fokussierung. Es ist nicht auszuschließen, dass beim Codieren interpretative Leistungen vollzogen wurden und gewisse analytische Entscheidungen getroffen werden mussten

[19] Im Forschungsprojekt «Argumentative Gesprächskompetenz in der Schule: Kontexte, Anforderungen, Erwerbsverläufe» von Luginbühl, Eriksson-Hotz, Hauser, Mundwiler und Kreuz (2014-2018) konnte eruiert werden, dass die Begründungsmarkierung «weil» sogar nur in 16% der hervorgebrachten Begründungen von den Kindern genutzt wurde.

[20] Jedoch ergibt sich – wie bei anderen Zugängen zum Argumentieren auch – unter Umständen ein methodisches Problem bei der Rekonstruktion eines «Verstehens», da dieses von den Teilnehmenden nicht immer explizit gemacht wird und sich daher der analytischen Feststellung entzieht. Infolgedes-

stehensprobleme kooperativ zu bearbeiten und eine Handlungsfortsetzung zu ermöglichen» (Redder 2013, 310).[21] So lassen sich auch aus der Sicht der angewandten Linguistik (z.B. Micheli 2012) Begründungsaktivitäten nicht nur als *conversion* beschreiben, die auf das Überzeugen einer Hörerin oder eines Hörers ausgelegt sind,[22] sondern auch als «*reinforcement* […] [which] could be concerned with only the adjustment of the *intensity* of a viewpoint in which the content does not change» (Micheli 2012, 121, Herv. im Original). Auf diese Weise schaffen die Interagierenden Kontexte, «in which the participants in the interaction consistently manifest their agreement upon a given viewpoint» (Micheli 2012, 120). Ein prototypisches Beispiel, das diese Annahme bestätigt, liefern Kyratzis et al. (2010) mit ihrer Analyse von Peer-Interaktionen von Vorschulkindern. Sie beobachteten, dass Kinder Begründungen nicht ausschließlich verwenden «when they contest an action or utterance produced by the interlocutor. They can use justifications in a way that expands and supports their conversational partner» (Kyratzis et al. 2010, 132 f.). Auch Arendt (2014, 15) sowie Birmele, Graßer, Guckelsberger, Komor und Trautmann (2007, 468) beschreiben Ähnliches: Vorschulkinder schätzten ihre eigene Äußerung offenbar als begründungsbedürftig ein (Arendt 2014, 25) und verwendeten im Spiel selbstinitiierte vorgreifende Begründungen, um möglicherweise Entscheidungen gegenseitig plausibel zu machen. Gohl (2006, 126) suchte in ihren Daten zu Familientischgesprächen eine Erklärung im unmittelbaren Vorlauf der Begründungshandlung. Ihren Analyseergebnissen zufolge antizipierten die Kinder infolge von dispräferierten zweiten Handlungen oder bewertenden ersten Handlungen eine Nichtübereinstimmung, wodurch eine Begründung notwendig wurde. Aber auch ohne *accounts* für eine Nichtübereinstimmung entwickeln Kinder gemeinsame Abfolgen von mehreren Begründungshandlungen (Goetz/Shatz 1999; bei Erwachsenen: Doury 2012). Bose und Hannken-Illjes (2019) leiten aus diesem Befund sowie aus ihren eigenen Daten zum kindlichen Spiel ab, dass Begründungen «in Situationen, in denen kooperiert wird und Kooperation auch erhalten werden muss», dazu dienen, das Spiel weiterzuentwickeln und weiterzuführen. Es wird aber auch vermutet, dass hinter bestimmten sprachlichen Begründungshandlungen weniger eine konkrete Funktion als vielmehr eine Faszination oder eine spielerische Lust an sprachlichen und stimmlich-artikulatorischen Formen steht (Antos 1985; Andresen 2005).

Aus diesen Beobachtungen ergibt sich einerseits die Notwendigkeit, deskriptiv und analytisch offen an Gesprächsdaten heranzugehen, wenn die vielfältigen Funktionen

---

sen kann das Verstehen nicht an den Daten ablesbar sein, während dennoch eine Begründung vorliegen kann

[21] Auch Hoffmann (2013) beschreibt in Anlehnung an die o.g. Autoren und Autorinnen Ehlich und Rehbein (1986) sowie Redder (2013) diese Funktion von Begründungen: Ihnen kommt als anderen argumentativen Teilhandlungen übergeordneten sprachlichen Handlungen die Funktion zu, die weitere Kooperation unter den Aktantinnen und Aktanten durch eine notwendige gemeinsame Grundlage zu sichern (Hoffmann 2013, 504).

[22] Wobei gesprächsanalytisch auch nicht rekonstruierbar wäre, ob und wann das Gegenüber überzeugt wurde, selbst wenn eine Zustimmung markiert wurde.

des Argumentierens beschrieben werden sollen (vgl. Kapitel 4.4). Andererseits verweisen sie auch auf das Verständnis von Argumentieren als eine *explorative Form* bei der gemeinsamen Bearbeitung von offenen Fragen, die gerade für die Untersuchung von kindlichen Begründungshandlungen fruchtbar sein kann.

Eng mit dem gemeinsamen Explorieren hängt die von Doury (2012) beschriebene Funktion der «identity creation» (Doury 2012, 109) zusammen. Durch das Einbringen von Begründungen stellt sich die oder der Interagierende als Person mit bestimmten Überzeugungen dar und präsentiert sich als Vertreterin oder Vertreter einer bestimmten Denkrichtung (auch Goetz/Shatz 1999). Auch Bose und Hannken-Illjes (2016) ergänzen das persuasive Verständnis von Argumentieren mit der Funktion der Identifikation nach Burke (1969). Das bedeutet, dass rhetorisches Handeln auch auf die Identifikation der Teilnehmenden untereinander abzielt (Burke 1969, 59), zum Beispiel auf die interpersonale Anerkennung durch die Reaktionen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner (Deppermann 2006, 24). Dadurch etablieren und sichern die Gesprächsteilnehmenden das, was sie für geltend halten, und nicht nur das, «von dem sie annehmen, dass es auch das Gegenüber für geltend halten muss» (Bose/Hannken-Illjes 2019, 18; Hannken-Illjes 2018, 21; im Zusammenhang mit der argumentativen Praktik der Wissensgenerierung: Krummheuer 1995, 232). Dies lässt sich zum Beispiel im kindlichen Spiel bei der kooperativen Schaffung von Spielwelten beobachten und dient zur «Ausstellung von Konsens über eingebrachte (Spiel-) Ideen» (Bose/Hannken-Illjes 2016, 121). Eine ähnliche Funktion erfüllt das Begründen auch in den Peer-Gesprächen der oben zitierten Studie von Luginbühl et al. (2014-2018): Durch gemeinsames Begründen entwickelten die Kinder ebenfalls eine eigene «Idee» vom Überleben auf einer einsamen Insel und brachten ihre Begründungen ein, um die optimale Lösung zu eruieren (vgl. z.B. Mundwiler/Kreuz/Hauser/Eriksson/Luginbühl 2017). Das Begründen bezog sich dabei auf Aussagen, die als akzeptiert betrachtet wurden bzw. werden mussten und das kollektiv Geltende ständig aktualisierten. Es diente somit dazu, «eine Entscheidung, die getroffen werden muss, zu einer fundierten, argumentativ gesicherten Entscheidung zu machen» (Hannken-Illjes 2018, 25), diese also zu legitimieren. Das Argumentieren erhielt damit eine epistemische bzw. explorative Dimension (Bose/Hannken-Illjes 2016, 12; Bose/Hannken-Illjes 2019, 20). Diese Funktionen werden auch in dieser Arbeit (Kapitel 5-7) zu belegen und zu diskutieren sein.

Begründen kann darüber hinaus auch der «Kompetenzdarbietung» dienen (Kotthoff 2015, 96). In schulischen Elterngesprächen konnte Kotthoff (2015) gesprächsanalytisch beispielsweise zeigen, wie die Eltern die Einstellungen der Lehrperson in Bezug auf die Einschätzung ihres Kindes übernahmen und deren Argumente untermauerten. Dadurch präsentierten sie sich als «fair» und «schulkompetent» (Kotthoff 2015, 96). Eine «Kompetenzdarbietung» zeigte sich laut Scarvaglieri (2017) auch in Fachkontexten, in denen die Fachvertreter und Fachvertreterinnen ihre Begründungen dafür funktionalisierten, ihre eigene Glaubwürdigkeit aufrechtzuerhalten (und nicht nur *Zustimmung* zu signalisieren). Damit stellte die Sprechende oder der Sprechende die eigene Motivation für ihre oder seine Zustimmung dar, denn das «Formulieren

von Konsens [kann] seine volle illokutive Kraft nur dann entfalten […], wenn es argumentativ unterfüttert wird, wenn Einverständnis also nicht nur zum Ausdruck gebracht oder beteuert wird, sondern argumentativ – in rational begründender Bezugnahme auf geteilte Wissensbestände – abgeleitet und glaubhaft gemacht wird» (Scarvaglieri 2017, 165). Scarvaglieri folgert daraus, dass

> es für die Hörer zum einen plausibler [wird], anzunehmen, dass [der Sprecher] die zum Ausdruck gebrachte Bewertung tatsächlich unterstützt, da er nicht nur sagt, dass er dies tut, sondern auch das Wissen, das ihn dazu bewegt, formuliert. (Scarvaglieri 2017, 160)

Des Weiteren konnte Scarvaglieri anhand seiner Gesprächsanalyse von Daten zum konsensuellen Argumentieren in der interkulturellen Wissenschaftskommunikation feststellen, dass Begründungen einerseits dazu dienen, dem eigenen Wissen entsprechende Bewertungen zu verleihen, andererseits aber auch dazu, assoziative Bewertungen durch das Hinzufügen von Wissen (Begründungen) zu plausibilisieren. Damit verdeutlichen die Intergierenden, dass «die daraus folgenden Konsequenzen für das gemeinsame Handeln übernommen werden» (Scarvaglieri 2017, 164). Außerdem vermitteln die hervorgebrachten Begründungen den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern Wissen über die Einschätzungen einer Person und geben «Einblicke in die mentalen Hintergründe [ihrer] Zustimmung» (Scarvaglieri 2017, 163). Dies dient im institutionellen Kontext aber nicht nur dazu, die Hintergründe einer Einschätzung oder Bewertung offenzulegen und dadurch die Entscheidung in ihrer vollen Tragweite nachvollziehbar und akzeptabel zu machen, sondern auch dazu, eine allzu starke Konsensorientierung abzuschwächen und damit die personale und fachliche Glaubwürdigkeit einer (leitenden) Person, welche die Konsequenzen ihrer Äußerung zu tragen hat und verlässliche Entscheidungen treffen muss, zu wahren (Scarvaglieri 2017, 166).

Neben der Selbstdarstellung und der Betonung eines bestimmten Status in Abgrenzung von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern, können Begründungen auch eine Funktion im «relationship building» einnehmen (Doury 2012, 110): Indem die Interagierenden stützende Begründungen anführen und sich als Personen darstellen, die den Meinungen der anderen Beteiligten Gehör schenken, signalisieren sie ihre Übereinstimmung und zeigen auf diese Weise ihre Kooperationsbereitschaft und ihre Empathie mit ihren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern an (Doury 2012). Ein möglicherweise bestehender Unterschied zu anderen Beteiligten wird dadurch abgemildert (Scarvaglieri 2017, 156). Dadurch erhält das konsensuelle Argumentieren eine identitätssichernde bzw. identitätskonstituierende Zielrichtung (Scarvaglieri 2017, 168., vgl. auch Bose/Hannken-Illjes 2016), ist dabei gleichzeitig aber auch kommunikativ befriedigend, da ein angenehmes Interaktionsereignis erzeugt wird und Harmoniebedürfnisse erfüllt werden («conversational happiness» bzw. «bonheur conversationnel», ursprünglich nach Auchlin 1991).[23]

[23] Für Auchlin (1991, 103) ist «conversational happiness the psychological state that rewards the enunciative success, and conversational misfortune, the psychological state that punishes the enunciative

Doury unterstreicht des Weiteren die «heuristische» oder «mäeutische» Funktion des Begründens (Doury 2012, 108), die bereits in Kapitel 2.1.2 angesprochen wurde. Das Begründen dient hierbei dazu, in einem ergebnisoffenen Prozess gemeinsam Wissen zu entwickeln und daraufhin die eigene Position zu einem Thema zu finden. Durch diese Art des Begründens wird es den Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmern erleichtert, initiativ auch eigene Gegenpositionen zu formulieren (Scarvaglieri 2017, 156) und somit im gemeinsamen Abwägen eines Für und Wider ein Thema explorativ zu bearbeiten. Begründungen werden hierbei auch im Sinne von «réassurance» formuliert, indem sich bereits übereinstimmende Teilnehmende erneut Bestätigung signalisieren (François 1980, 83). Dieses Verhalten lässt sich am Datenkorpus der 8-14-Jährigen in der Studie von Luginbühl et al. (2014-2018) vor allem bei den älteren Kindern der (prä)pubertären Phase finden (vgl. Kreuz 2018): Sie demonstrieren ihre Gruppenzugehörigkeit stark durch das Vermeiden ablehnender Handlungen, weil sie dadurch im betreffenden Kontext einen interaktional problematischen Zug vornehmen würden, da das Widersprechen eine dispräferierte Handlung darstellt (Pomerantz 1984; Auer/Uhmann 1982), die sie zu «Außenseiterinnen» und «Außenseitern» machen könnte. Damit erfüllt das konsensuelle Argumentieren gerade für diese spezifische Altersgruppe neben aufgabenorientierten Funktionen (Finden eines Konsenses) auch die Funktion der Beziehungsgestaltung sowie der «identity creation» (Doury 2012, 109; vgl. oben).

Begründungen werden möglicherweise aber auch dann vorgebracht, wenn die Interagierenden antizipierend vorwegnehmen, dass es zu Störungen und konfligierenden Gesprächsanteilen kommen könnte, in denen Begründungen – «face à une contestation, virtuelle ou effective» (Doury 2004, 72) gefordert wären. Ebenfalls denkbar ist, dass Begründungen als «Training» fungieren, bei dem die Interagierenden ihre Begründungen «polieren», «as it were, in anticipation of a potential confrontation with some ‹real› opponent» (Doury 2012, 105) (vgl. auch die nicht anwesende «Dritte Partei» bei Plantin 1993; «surdestinataire» bei Bakhtin 1984: 337, «virtueller Zuhörer» bei Garcia 1980). Demnach argumentieren die Interagierenden

> to situate themselves with respect to the reasons put forth by others by testing the coherence and the strength that they ascribe to their positions, to position themselves […] and to ensure their capacity to resist. (Angenot 2008, 441, übersetzt aus dem Französischen von Micheli 2012, 123)

Der Beizug des Kriteriums der Funktion zur Beschreibung und Identifikation von Begründungen bietet eine erweiterte Perspektive auf das Argumentieren (vgl. auch Kapitel 2.1.2). Zwar lässt sich damit nur bedingt ein für alle argumentativen Situationen gültiges Proprium von Begründungen herausarbeiten, es schärft aber das Bewusstsein dafür, dass das Handeln der Interagierenden nicht eindimensional auf eine

---

failure» (Übersetzung nach Doury 2012, 110, vgl. auch «accrochage affectif» nach Cosnier 1992), was sich ausdrückt durch «prosodic features, interactional synchronization, vocal or verbal empathy (echoing phenomena)» (zit. nach Doury 2012, 110).

bestimmte Funktion des Argumentierens reduziert werden kann, sondern in seiner funktionalen Vielfalt untersucht werden muss.

2.1.4. Fazit und Diskussion

Aus der vorhergehenden Diskussion lässt sich ableiten, dass dem Begriff «Argumentieren» eine Spanne an theoretischen und empirischen Ausdifferenzierungen inhärent ist. Um die Konzeption und die Möglichkeiten des Beschreibens von «Argumentieren» weder zu stark zu verallgemeinern noch zu «essentialisieren», das heißt, ohne es isoliert auf den argumentationslogischen Aspekt eines Gesprächs (insbesondere seine sachlogische Struktur) zu beschränken (z.B. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, 121 ff.), ließe sich zwischen a) Argumentieren im Sinne eines rein kognitiven Verfahrens mit einer Behauptung oder Konklusion, die von einer Begründung gestützt ist, und b) Argumentieren als sozialem Phänomen mit der Funktion einer gemeinsamen Bedeutungsherstellung unterscheiden (vgl. auch Hample 2005). Auch wenn argumentativen Aktivitäten gewisse (zu rekonstruierende) Strukturen oder (implizite) Behauptungen und Konklusionen zugrunde liegen mögen, bleiben sie stets Praktiken, die «eng und zum Teil untrennbar mit Mechanismen sprachlicher Interaktion verknüpft [sind], die nach der traditionellen und neueren Argumentationstheorie keine spezifisch argumentative Bedeutung und Funktion haben, aber Einfluss auf die Dynamik und den Ablauf der Argumentation nehmen» (Bücker 2004, 83). Beide Herangehensweisen werden in die Datenanalyse Eingang finden (vgl. Kapitel 4.4). Damit wird versucht, mündliches Argumentieren holistisch zu rekonstruieren und sowohl dessen (argument-) strukturbezogene Sequenzialität als auch dessen bedeutungsbezogene Interaktionalität systematisch in die Analyse einzubinden. Diese Herangehensweise wurde für mündliches, spontanes Argumentieren unter Kindern im Zusammenhang mit unterschiedlichen Formen des Argumentierens (vgl. Tabelle 1, dazu auch folgender Abschnitt) sowie im Zusammenhang mit argumentativen Ko-Konstruktionen (vgl. Kapitel 3.6) bislang noch kaum in Betracht gezogen.

Da argumentative Gesprächseinheiten oft aus sprachlichen Handlungen bestehen, die nicht immer eindeutig als Argumente bzw. Begründungen zu identifizieren sind (vgl. z.B. die Diskussion zum Begründen und Erklären Kapitel 2.1.3), kann darüber hinaus konstatiert werden, dass die Argumentierenden im Gespräch «nicht ausschließlich argumentieren, sondern gleichzeitig auch andere Ziele verfolgen» (Willard 1989, 36). So geht Bücker (2004) davon aus, dass «interaktive Ressourcen auf den sprachlichen Ebenen ‹Syntax›, ‹Semantik› und ‹Pragmatik› von den Sprecherinnen und Sprechern genutzt werden, um nicht nur zu argumentieren, sondern vielmehr argumentativ zu interagieren» (Bücker 2004, 83). Auch diese systematische Einbindung interaktionaler Ebenen in Bezug auf ko-konstruierte, argumentative Interaktionen unter Rückbindung an Funktionen des Argumentierens bzw. Begründens ist bislang Desiderat und wird durch die datengeleitete Entwicklung eines Kategoriensystems aufgearbeitet (vgl. Kapitel 5-7). Dieses weite Verständnis argumentativen Handelns lässt eine Bandbreite an unterschiedlichen sprachlichen Handlungen (Ehlich

2014, 42) und ihrer Organisation zu. So schreibt Goodwin (2006): «However, what can accurately be described as an argument or dispute can in fact encompass a range of activities with quite different forms of organization» (Goodwin 2006, 446). Das Argumentieren ist daher nicht nur im engeren Sinne mit einer einfachen Dichotomie zwischen *action* und *opposition*, deren Ziel in der Persuasion des Gegenübers besteht, charakterisierbar (Hutchby 2011, 351; Hester/Hester 2010, 36; Maynard 1985), sondern soll konzeptuell und analytisch ausdifferenziert werden.

So wurden in diesem Kapitel zwei fluktuierende Ausprägungen des Argumentierens herausgearbeitet (vgl. Tabelle 1) – mit den Worten Michelis (2012) «[a] (i) radical conception and a (ii) more moderate conception of persuasion» (Micheli 2012, 121). Die erste beschreibt das Argumentieren im engen, divergenten Sinne als eine Praktik, bei der sich durch einen strittigen Sachverhalt Pro- und Kontra-Positionen im Gespräch manifestieren und Begründungshandlungen eingefordert werden. Die Beteiligten greifen auf Begründungen zurück, um ihre Position zu stützen oder diejenige der Gesprächspartnerin bzw. des Gesprächspartners zu widerlegen. Nicht selten erfüllen diese Sprechhandlungen persuasive Zwecke. In der zweiten Ausprägung wird das Argumentieren aus einer auf Konvergenz und Konsens bezogenen Perspektive betrachtet. Dies bedeutet, dass die Interagierenden ihre Positionen kooperativ entwickeln, um Sachverhalte zu klären bzw. gemeinsam zu durchdenken, zu bewerten oder darüber zu beratschlagen (*deliberate*, Mercier/Sperber 2011; Grundler 2011). Das Argumentieren ist dann nicht mehr nur beschreibbar als «defending a different viewpoint on the same question», sondern auch als «defending the same viewpoint by means of different reasons» (Micheli 2012, 124). Im letztgenannten Fall wird die Dichotomie zwischen Proponentin bzw. Proponent und Opponentin bzw. Opponent im gemeinsamen Erkenntnisinteresse aufgelöst. Die eingebrachten Einwände und unterschiedlichen Perspektiven werden in produktive Beiträge umgedeutet, durch die bei allen Beteiligten ein Suchprozess nach Wissenselementen hervorgerufen wird («Explorieren» nach Ehlich 2014). Dieser Suchprozess ist primär darauf angelegt, eine vorangegangene Bewertung, Stellungnahme oder Einschätzung der Sprecherin oder des Sprechers durch die Bearbeitung von (geteiltem) Wissen der Hörerinnen und Hörer begründend zu bewerten oder abzustützen. Wenn die Interagierenden in dieser Art und Weise die Grenzen einer sich entwickelnden Position abstecken und gemeinsam Lösungsansätze prüfen, beinhaltet das Argumentieren zusätzlich eine kognitive, mäeutische oder heuristische Funktion (Doury 2012, 108; vgl. auch Bailin 1991; Walton 1991), bei der nicht selten «persistierende» argumentative Handlungen auftreten können, auch wenn bereits Konsens besteht:

> [T]he participants persist in arguing even though the persuasive effect does not seem (or no longer seems) to be an issue (either because the participants agree, on the one hand, or because they agree that they will not agree, on the other hand). (Micheli 2012, 120)

Dies zeigt einmal mehr, dass nicht nur bei Dissens begründet werden muss, sondern auch in konsensuellen Situationen, «where there is adherence of the mind to the positions advanced, in which case argumentation would seek merely to increase this ad-

herence» (Doury 2012, 104).[24] Die Beteiligten tauschen sich dabei auf Grundlage selbstinitiierter[25] Begründungen aus und nicht vor dem Hintergrund geforderter Rechtfertigungen (Heller 2012, 81) bzw. explizit etablierter «confrontation stages» (van Eemeren/Grootendorst 2004, 60).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Argumentieren grundsätzlich «dialectical in nature» (Hample 2005, zit. nach Gouran 2010, 262) ist, da es zum einen zwischen unterschiedlich strukturierten Wissens- oder Bewertungssystemen vermittelt, zum anderen aber auch eine kooperative Aktivität darstellt (ebd. zit. nach Gouran 2010, 262). Wie einleitend und in Kapitel 2.1.2 herausgearbeitet wurde, sind diese beiden Ausprägungen des Argumentierens – in Tabelle 1 unter den Bezeichnungen «persuasiv-divergentes Argumentieren» und «explorativ-konvergentes Argumentieren» systematisiert – nicht dichotomisch voneinander abzugrenzen. Daher wurde das Argumentieren eher als ein Kontinuum verstanden, das die unterschiedlichen Geltungsansprüche der Interagierenden bzw. die unterschiedliche praktische Gültigkeit von Aussagen auf sachlogisch-inhaltlicher und/oder emotionaler Ebene, zu erfassen vermag (vgl. auch Ehlich 2014, 45). Dabei gilt es nicht nur zu fragen, mit welcher Funktion Dissens bearbeitet wird, sondern auch, inwieweit «ein argumentativer Austausch auf einen Konsens hin orientiert ist» (Hannken-Illjes 2018, 26; vgl. auch die Unterscheidung zwischen antagonistischen und kooperativen Argumentationsprozessen bei Budke/Meyer 2015). Vor diesem Hintergrund stellen sich Bose und Hannken-Illjes (2019, 25) die folgende Frage: «Können wir Dissens als dichotomes Konzept sehen oder handelt es sich nicht vielmehr um graduelle Verschiebungen auf einem Kontinuum zwischen Kooperation und Dissens?». Mit der Vorstellung eines Kontinuums wird auch berücksichtigt, dass Interaktionen hinsichtlich der Emergenz und der Ausgestaltung von diskursiven Einheiten «mäandrieren» – je nach Größe und Art der interaktional geschaffenen «disagreement spaces» und je nach Umfang des «open ended set of virtual standpoints» der Gesprächsteilnehmenden (van Eemeren/Grootendorst/Jackson/Jacobs 1993, 95). Daher können sich beispielsweise Formen und Funktionen des Argumentierens innerhalb einer Interaktionssequenz sukzessive verändern. Dies impliziert, dass konvergentes und divergentes Argumentieren nicht nur in verschiedenen sozialen Interaktionen unterschiedlich stark auftreten, sondern auch innerhalb ein und derselben sozialen Interaktion je unterschiedlich ausgeprägt sein können. Unscharfe Grenzen oder gar ununterscheidbare Formen entstehen durch sukzessive Transformations- und Überformungsprozesse. Diese bislang wenig berücksichtigten Perspektiven auf das Argumentieren werden in der vorliegenden Datenanalyse integriert und es wird gezeigt, durch welche interaktiven Musterhaftigkeiten sich die unterschiedlichen Ausprägungen des Argumentierens auszeichnen.

---

[24] In Anlehnung an Perelman und Olbrechts-Tyteca (1969), die das Argumentieren als eine Diskurstechnik beschreiben, die es erlaubt «to induce or to increase the mind's adherence to the theses presented for its assent» (1969, 4).

[25] Bei Krummheuer (1997/2008) auch als «reflexive Rationalisierungspraxis» (2008, 20), bei der unaufgefordert eine Begründung mitgeliefert wird, um von Beginn an die Nachvollziehbarkeit für die anderen Beteiligten zu gewährleisten.

Bei der Rekonstruktion des argumentativen Geschehens in Gesprächen müssen die Interaktion und die Kookkurrenz aller sprachlich-kommunikativen Elemente innerhalb eines bestimmten Kontexts heuristisch identifiziert und berücksichtigt (Günthner 2000, 20) und – dem Paradigma der Gesprächsanalyse folgend – aus der Perspektive der Beteiligten rekonstruiert werden (vgl. z.B. Deppermann 2008). Entsprechend wurden die vorliegenden Gespräche induktiv auf ihren argumentativen Gehalt hin untersucht, sollen jedoch nicht ohne die in Kapitel 2.1 ausgeführten theoretischen und empirischen Vorannahmen, sondern unter Berücksichtigung einschlägiger gesprächsanalytischer Studien zum Argumentieren analysiert werden. Damit wurde ein für die vorliegenden Daten angemessener Weg gefunden die entscheidende Frage der Argumentationsanalyse «Wie *normativ* muss oder darf Argumentationsanalyse sein und wie *deskriptiv beziehungsweise rekonstruktiv* muss oder kann sie sein?» (Deppermann 2006, 17, Herv. im Original) in den Überlegungen und Analysen zu begegnen.

Wurde die kommunikative Praktik des Argumentierens in diesem Kapitel primär auf konzeptueller und definitorischer Ebene diskutiert, soll im folgenden Kapitel die Perspektive auf die Entwicklung mündlicher Argumentationsfähigkeit eingenommen werden. Da sich die vorliegende Arbeit auf das ko-konstruierte Argumentieren in drei verschiedenen Altersstufen bezieht und Tendenzen des Entwicklungsverlaufs nachzeichnen will (vgl. Kapitel 8), werden zur Einordnung der Ergebnisse allgemeine und spezifisch auf das Ko-Konstruieren bezogene Erkenntnisse zum Erwerb argumentativer Fähigkeiten relevant.

2.2. Die Entwicklung der mündlichen Argumentationsfähigkeit

Die Entwicklung (mündlicher) Interaktionsfähigkeit bei Kindern ist schon seit Längerem ein viel thematisierter Gegenstand der internationalen Gesprächs- und Sozialforschung (z.B. Stein/Albro 2011; Hausendorf/Quasthoff 2005; Blum-Kulka/Snow 2004; Becker-Mrotzek/Brünner 2004; Miller 1984/2006; Biere 1978; Kopperschmidt 1985; Boueke/Klein 1983; Völzing 1987). In diesem Kontext sind auch einige Studien entstanden, die sich mit dem mündlichen Argumentieren beschäftigen. Noch vor zehn Jahren adressierten (vor allem im englischsprachigen Raum) jedoch nur wenige davon explizit «the problem of argumentation in the different types of discourse among children» (Rytel 2009, 22). Auch Kyratzis et al. (2010) konstatierten:

> [L]ittle or nothing is known about how young children build their causal theories of the world together with same-age peers through naturally occurring interaction in play, or how their theory-building with peers is influenced by their interactive goals and gender identity positioning. (Kyratzis et al. 2010, 124)

Zwar wurden in der empirischen Forschung zum Argumentieren unter (jüngeren) Kindern auch diverse deutschsprachige Studien publiziert (vgl. den Überblick bei Nussbaumer 1995; Heller 2012; Miller 2006; Bose 2003; Völzing 1981/1987; Klein 1985) sowie stets neue Erkenntnisse generiert (z.B. Bose/Hannken-Illjes 2019;

Mundwiler/Kreuz 2018; Mundwiler et al. 2017; Bose/Hannken-Illjes 2016; Morek 2015a/2017; Arendt 2015/2016/2017; Bleiker 2013; Brandt/Höck 2012; Komor 2010; englischsprachige Studien: z.B. Bova 2015; Cekaite/Blum-Kulka/Grøver/Teubal (Hrsg.) 2014; Bova/Arcidiacono 2013; Kyratzis et al. 2010; Zadunaisky-Ehrlich/ Blum-Kulka 2010; Andriessen 2006; Felton/Kuhn 2001), dennoch ist der Forschungsbedarf noch längst nicht abgedeckt.

Zum einen mag dieses Desiderat auf der herausfordernden Konstituierung des Gegenstands des (mündlichen) Argumentierens gründen (vgl. Kapitel 2.1.2) sowie auf unterschiedlichen theoretischen Modellierungen[26] beruhen. Zum anderen könnte sich diese Forschungslücke auch durch unterschiedliche methodologische Herangehensweisen, zum Beispiel unterschiedliche Erhebungssettings (Aufgabenstellung: lösungs- oder durchsetzungsorientiert, Motivation für ein Thema und Selbstbetroffenheit) und Auswertungsverfahren (beispielsweise qualitativ vs. quantitativ), begründen lassen, deren Befunde zur Entwicklung kindlichen Argumentierens jeweils nur exemplarisch einen spezifischen Ausschnitt der Interaktionsrealität erfassen können. Hinzu kommt, dass gerade bei Kindern verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen nicht zwingend am Alter, sondern eher am individuellen Entwicklungsstand festzumachen sind. Nicht zuletzt spielt auch – gerade in kindlichen Peer-Interaktionen – die Sozialbeziehung unter den Kindern eine entscheidende Rolle, die vor allem den Modus des Argumentierens wesentlich mitbestimmt und, wenn sie in den Analysen unberücksichtigt bleibt, zu einseitigen Darstellungen kommunikativer Kompetenz führen kann (zum Kompetenzbegriff vgl. Kapitel 2.4). Zum Beispiel ist in freundschaftlicher Kommunikation verstärkt beobachtbar, wie Kinder ihre Äußerungen ko-konstruieren und sehr konkret demonstrieren «that they can operate as if they were a single speaker» (Coates 1996, 266 f.). Dieses Verhalten lässt sich in Situationen, in denen Interaktionspartner und Interaktionspartnerinnen zum Beispiel nicht frei gewählt werden können sowie in divergenten argumentativen Kontexten, vermutlich eher weniger finden, darf aber nicht zu Schlüssen verleiten, Kindern in einem bestimmten Alter bestimmte Kompetenzen abzusprechen, wie zum Beispiel die Kompetenz zum Kooperieren mittels ausdifferenzierter sprachlich-syntaktischer Mittel. Vor dem Hintergrund der stets mitzudenkenden Performanz-Kompetenz-Problematik[27] (vgl. auch Kapitel 2.4) sowie

---

[26] Zum Beispiel wird das Argumentieren in der empirischen Forschung kaum als globale Diskursaktivität verstanden, sodass nur wenige Studien belegen können, wie Kinder argumentative Gespräche global und eigenständig strukturieren (Heller 2012, 29).

[27] Bereits bei Chomsky und Habermas wurde diese Problematik als «dialektisches Wechselspiel von Kompetenz und Performanz» beschrieben (Brödel 2002, 41). Die Gesprächsforschung untersucht ausschließlich beobachtbares Handeln der Interagierenden, also deren «Performanz». Eine bestimmte situierte Sprachverwendung oder Verhaltensweise lässt jedoch nicht auf eine entsprechende, klar bestimmbare Kompetenz schließen, denn Kompetenz ist ein «*Potenzialitätsbegriff*, nicht deskriptiv und durch Beobachtungen unterbestimmt» (Deppermann 2004, 18, Herv. im Original). So impliziert ein bestimmtes Handeln nicht, dass sich die Interagierenden nicht auch anders verhalten *könnten* (induktiver Fehlschluss). Ebenso wenig wird aber impliziert, dass sie es auch in anderen Situationen können (Fehlschluss ad ignorantiam) (Deppermann 2004, 18 f.). Wenn Kinder eine bestimmte argumentative

der obigen Überlegungen lässt sich ein widerspruchsfreies Gesamtbild einer pauschalen Darstellung des Erwerbsverlaufs von argumentativen Aktivitäten und Kompetenzen daher faktisch nicht modellieren. Zur Problematik, die sich ergibt, wenn Beobachtungen als Fakten verfestigt werden, äußert sich Völzing (1987) zu Beobachtungen Flecks (1980) wie folgt:

> As we all know, facts are not like cows, which exist without doubt and can be spotted by everyone, who has the ability to see. No facts, so Fleck, are actually not given, not certain, there is no ‹matter of fact› […]; one cannot experience them by observation free from presuppositions […]; one can only slowly and laboriously become aware of that which one looks at and wants to discover. (Fleck 1980, zit. nach Völzing 1987, 187)

Trotz der oben genannten Herausforderungen soll im ersten Teil dieses Kapitels (vgl. Kapitel 2.2.1) der Versuch unternommen werden, einschlägige Forschungsergebnisse hinsichtlich des Erwerbverlaufs argumentativer Fähigkeiten im Kindesalter chronologisch nachzuzeichnen, um eine Grundlage für die Einordnung der Analyseresultate zu schaffen (vgl. Kapitel 8). Für das Argumentieren spielt zwar auch der Erwerb *genereller* Gesprächsfähigkeiten eine Rolle, da Argumentationskompetenz als «Spielart der Gesprächskompetenz» angesehen werden kann (Grundler 2011, 79); dieser Aspekt soll aber zugunsten einer Darstellung spezifisch *argumentativer* Erwerbsverläufe eher in den Hintergrund treten. Außerdem wird der Fokus auf das etwas fortgeschrittene Kindesalter (Vor- und Grundschule) gelegt. Der zweite Teil konzentriert sich auf die Entwicklung einer spezifischen Teilfähigkeit, nämlich das kooperative Argumentieren (vgl. Kapitel 2.2.2). Dieses spielt erst ab dem Vorschulalter und zunehmend im Grundschulalter eine Rolle und ist für die in der vorliegenden Studie untersuchten Daten von besonderem Interesse.

2.2.1. Erwerbsverläufe im chronologischen Überblick

Der folgende Abschnitt soll durch eine Skizze der bisherigen Erwerbsforschung einen kurzen Überblick über Teilaspekte von Erwerbsverläufen argumentativer Kompetenzen geben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die zitierten Studien stets in einem speziellen Setting durchgeführt wurden und kindliche Interaktionen aus einer ganz bestimmten Perspektive untersucht haben, weshalb sie jeweils nur Teilaspekte des Erwerbs argumentativer Fähigkeiten nachzuzeichnen vermögen.

Es ist unbestritten, dass Kinder sehr früh erste argumentationspragmatische Kompetenzen entwickeln und erkennen, wann im Gesprächskontext Begründungen bzw. Rechtfertigungen erforderlich sind (Goetz/Shatz 1999). Die Fähigkeit im weitesten Sinne zu «argumentieren», fällt mit der Fähigkeit zusammen, sich überhaupt verbal

---

Fähigkeit nicht zeigen, darf daraus also nicht geschlossen werden, dass sie darüber (noch) nicht verfügen (Bose/Hannken-Illjes 2019, 16).

äußern zu können (Völzing 1987).[28] Bereits im Einwortstadium mit weniger als zwei Jahren verstehen Kinder kausale Zusammenhänge innerhalb gegenständlich-praktischer Auseinandersetzungen. Sobald Kinder über die Fähigkeit verfügen, auf Vergangenes Bezug zu nehmen, kann bereits in der frühkindlichen Eltern-Kind-Kommunikation beobachtet werden, wie sie proto-argumentative Handlungen vollziehen, indem sie beispielsweise ihre Handlungen kommentieren und diese dadurch begründen (Völzing 1987). Sie bringen jedoch nicht nur Begründungen für eine gerade ausgeführte eigene Handlung vor, sondern auch für die Ablehnung einer Aufforderung durch einen Erwachsenen. Außerdem sind sie in der Lage, sich auf eine Bitte oder eine Forderung hin zu rechtfertigen (Veneziano 2001, 136). Allerdings sind diese Äußerungen (noch) nicht an sprachliche Markierungen und differenzierte sprachliche Ausdrucksweisen gebunden (Veneziano/Sinclair 1995, 572; Völzing 1981). Kinder dieses Alters können somit «auch ohne oder fast ohne Heranziehung von sprachlichen Indikatoren begründen und erklären […], den Sinn ihrer Handlungen angeben, und über ihre Handlungen – in ihrer Weise, ihrem Wissen und ihren Erfahrungen gemäß – reflektieren» (Völzing 1981, 110). Eine «argumentative Logik» ist daher bereits vorhanden, kann aber noch nicht elaboriert verbalisiert und strategisch genutzt werden (Greco/Perret-Clermont/Iannaccone/Rocci/Convertini/Schaer 2017b; Cook-Gumperz 1976). Selbst im Grundschulalter lassen sich noch proto-argumentative persuasive Handlungen beobachten, die zum Beispiel prosodische Ausdrucksformen umfassen (Kreuz/Mundwiler 2016).[29]

Nur wenig später, bereits im Alter von circa 2 Jahren und 2 Monaten (im Folgenden durch Semikolon abgetrennt: 2;2) drücken Kinder kausale Beziehungen durch sprachliche Marker wie die Konjunktion «sonst» aus, gefolgt von «weil» (mit 2;4 bzw. 2;5), welches ab einem Alter von 2;8 regelmäßig verwendet wird (Antos 1988, 41). Diese sprachlichen Formen werden nicht nur bei durch Warum-Fragen elizitierten Begründungen, sondern auch unabhängig verwendet. Die Verwendung der Konjunktion «weil» steigt in diesem Alter stark an, da die Kinder erkennen, dass die Effektivität von Begründungen damit erhöht werden kann (van Veen/Evers-Vermeul/Sanders/Van den Bergh 2013; Goetz/Shatz 1999; Klein 1985). Mit circa 3 bis 4 Jahren entwickelt sich darüber hinaus die Kompetenz zum moralischen Argumentieren. Das heißt, dass die Kinder vergleichende Abstufungen von Zwecken und Begründungen vornehmen und mittels Sprache erste moralische Regeln etablieren können (Völzing 1987, 190 ff.; Richards 1971). Völzing führt dazu das Beispiel der knapp 4-jährigen Julia an, die trotz der Warnungen des Vaters das Wasserglas für sich und ihre Mutter bis unter den Rand füllt, sodass Wasser beim Laufen herausschwappt.

---

[28] Völzing verwendet den Begriff «Argumentieren» im Zusammenhang mit der Fähigkeit der Metakommunikation, die mit der Kommunikation in gegenseitiger Abhängigkeit steht «as a spiral, where every piece of knowledge or capability on the one side causes a greater ability on the other side, which […] can explain the incredible qualitative and quantitative development of communicative competence in children» (Völzing 1987, 193 f.).

[29] Hier besteht jedoch das oben bereits erwähnte Problem der Performanz und der Kompetenz: *Können* die Kinder nicht anders oder *müssen/wollen* sie aus gegebenen kontextuellen Gründen nicht anders?

Sie etabliert durch ihre rechtfertigende Begründung «I've fetched, water for me and my mummy, so I filled up the glass to the brim» eine moralische Regel (im weiten Sinne), da es in ihrer kindlichen Bedeutungswelt «moralisch» ist, etwas Gutes für ihre Mutter zu tun – und dies hat einen höheren Wert als Wasser ohne zu verschütten zu transportieren oder nach Anweisung ihres Vaters zu handeln (Völzing 1987, 192).

Einschlägige Studien, die untersuchten, wie Kinder im Vorschulalter allein eine Quaestio argumentativ bearbeiten, legte Miller (2006, 40 ff.) in seinen «Balkenwaagen»-Studien (1984/1986/2006) unter soziologischem und lerntheoretischem Blickwinkel vor. Gegenstand der kindlichen Interaktion war die Frage, «ob sich der linke oder der rechte Hebelarm einer Balkenwaage senkt oder ob die Balkenwaage im Gleichgewicht bleibt, wenn an beiden Hebelarmen Gewichte befestigt werden» (Miller 2006, 21 f.). Die Diskussionen bei 3-Jährigen waren vor allem durch Antagonismen ohne Argumente gekennzeichnet, unter anderem durch häufiges unbegründetes Vorschlagen, diskussionsloses Fallenlassen, ein ping-pong-artiges Entgegenhalten und häufige Meinungsänderungen. Bei circa der Hälfte der Gespräche traten jedoch bereits begründete Meinungen auf; begründeter Widerspruch war im Gegensatz dazu noch weniger zu finden. Ein anderes Bild ergibt sich bereits bei Kindern der Grundschule (7- bis 8-Jährige). Die gesprächsanalytischen Forschungsergebnisse von Luginbühl, Hauser, Eriksson-Hotz, Mundwiler und Kreuz (2014-2018) zeigten, dass Widerlegungen weitaus häufiger auftraten als initiative Begründungen (50% zu 32%, vgl. Abbildung 15 Kapitel 8). Diese Unterschiede waren einerseits auf das Alter, andererseits aber auch auf die Spezifika des Settings und der argumentativen Aufgabenstellung zurückzuführen (vgl. dazu Kapitel 4.1) und zeigten in allen Fällen, welch entscheidenden Einfluss die Erhebungssituationen und -methoden auf die Ergebnisse zum Argumentieren von Kindern haben.

Bei den jüngeren Kindern aus Millers Studie war das argumentative Begründungspotenzial zudem schnell erschöpft und es entstand ein «Begründungsloch» (Miller 2006, 33), da nur ein Argument genannt wurde, aber keine weiteren Argumente gefunden wurden. Der Grund dafür könnte darin bestehen, dass die Kinder noch nicht in der Lage waren, zu erkennen, dass es mehrere «Wahrheiten» zu unterschiedlichen Gesichtspunkten geben kann (Miller 2006, 27 ff.), oder aber auch darin, dass ihnen das Wissen zu physikalischen Vorgängen fehlte, da das Begründen ein gewisses Vorwissen zum diskutierten Gegenstand voraussetzt (z.B. Krelle 2014; Feilke 2008). Hatte sich Dissens durch miteinander konkurrierende Prognosen und Meinungen etabliert, so konnte in der Gruppe der 3-jährigen Kinder nur «eine der miteinander konkurrierenden Prognosen begründet und die empirische Haltbarkeit der stützenden Aussage eventuell bestritten werden; die miteinander konkurrierenden Prognosen [konnten] jedoch nicht unabhängig voneinander auf unterschiedliche (gegebenenfalls empirisch haltbare) Gründe zurückgeführt werden» (Miller 2006, 40). Kinder dieses Alters verfügen offenbar weder über Wissen noch über implizite Theorien in Bezug darauf, wie «im Falle von Konfliktproblemen kollektiv geltende Aussagen ermittelt werden können, mit deren Hilfe zwischen den sich widersprechenden Argumenten vermittelt werden kann» (Miller 2006, 39). Um die Aushandlung dennoch weiter zu

prozessieren, greifen die Kinder auf verschiedene andere (persuasive) Strategien zurück, wie zum Beispiel das Demokratieprinzip und Allianzbildung oder Allianzaufkündigung. Diese Aktivitäten ließen sich in den für die vorliegende Arbeit erhobenen Daten auch noch in der zweiten Klasse gesprächsanalytisch beobachten (Mundwiler/Kreuz 2018). Hinzu kam aber bereits, dass die Kinder nicht nur Gegenmeinungen in Beziehung zueinander setzten, sondern diese in einem zweiten Schritt auch begründend abwogen. Hinsichtlich der Gesprächsorganisation gelang es in Millers Studie bereits den jüngeren Kindern wie auch den Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern, einen «kollektiven Gesprächsleiter» oder eine «kollektive Gesprächsleiterin» zu etablieren und diesen oder diese zu akzeptieren (Miller 2006, 26).

Auch wenn elaborierte sprachliche Fähigkeiten für das Begründen keine Voraussetzung darstellen und teilweise inhaltliches Wissen für ausgebaute Begründungen noch fehlt, zeigt der Einsatz von Begründungen gleichwohl, dass bereits kleine Kinder nicht nur in der Lage sind, sich selbst zu reflektieren und kausale Schlüsse für das eigene Handeln zu ziehen, sondern dass sie auch fähig sind, andere Personen mit ihrem momentanen Gemütszustand und Wissen wahrzunehmen und Begründungen in ihrer Wirksamkeit in Bezug auf das Gegenüber einzustufen (Goetz/Shatz 1999; Veneziano/Sinclair 1995, 560 f.). Bereits mit knapp 4 Jahren sind die Kinder auch sprachlich so weit entwickelt, dass sie ihre Äußerungen an das Gegenüber anpassen können, zum Beispiel hinsichtlich des Alters und des Geschlechts (Shatz/Gelman 1973). Kinder befinden sich laut Piaget (1972/1974) bis zum Alter von circa 6 Jahren zwar in der sogenannten «egozentrischen Phase», die frühe Entwicklung der Fähigkeit, Begründungen zu formulieren, ist jedoch ein Beweis, dass die Kinder bereits gelernt haben «to mentalize about another person's mental state» (Brennan/Galati/Kuhlen 2010, 304) und «sich in andere hineinzuversetzen, um deren Wahrnehmungen, Gedanken und Absichten zu verstehen» (Förstl 2012, 4). Diese Fähigkeit wird auch als «theory of mind» (ToM) bezeichnet (Premack/Woodruff 1978; auch Bose/Hannken-Illjes/Kurtenbach 2013, 84 f.; vgl. auch Beiträge in Förstl 2012).

Im Alter von circa 5 Jahren zeigt sich die Mehrperspektivität nicht nur in Bezug auf personenbezogene Eigenschaften des Gegenübers, sondern auch hinsichtlich des zu verhandelnden Themas und der unterschiedlichen Standpunkte. Die Kinder zeigen durch das Einbringen von Begründungen, dass sie den Standpunkt und die mentale Verfassung der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners erkennen. Sie sind nicht nur fähig, kausale Verbindungen zwischen verschiedenen Sprechereignissen herzustellen, das heißt «to consider that an action or utterance might constitute a problem for one's interlocutor» (Veneziano/Sinclair 1995, 558), sondern auch in der Lage, argumentativ darauf zu reagieren. Der situative Kontext wird erkannt und Begründungshandlungen können adäquat für eigene Zwecke nutzbar gemacht werden. Außerdem verfügen 5-jährige Kinder bereits über die Fähigkeit, Dissens nicht nur einseitig, sondern auch wechselseitig auf voneinander unabhängige Gründe zurückzuführen. Miller (2006) unterscheidet diesbezüglich zwischen dem Kriterium der empirischen Haltbarkeit von Argumenten, das heißt, einer korrekten und zutreffenden Begründung auf Sachebene, und dem Kriterium der explanativen Relevanz, also der

Bedeutsamkeit/dem Stellenwert einer Begründung im aktuellen Kontext, um die Quaestio erfolgreich beantworten zu können. 3-jährige Kinder haben anscheinend noch kein Verständnis von explanativen Relevanzen, können jedoch bereits relevante Begründungen für ihre Meinung hervorbringen. Demgegenüber verfügen 5-Jährige über ein Verständnis beider Widerspruchsformen und können Aussagen unabhängig von der Frage ihrer empirischen Haltbarkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer explanativen Relevanz zur Beilegung von Dissens produzieren – «ego und alter können dann wechselseitig ihre Perspektiven bzw. ihre theoretischen Gesichtspunkte voneinander abgrenzen» (Miller 2006, 41). Zusammenfassend hält Kline (1998) für Kinder im Vorschulalter die folgenden Fähigkeiten fest:

> a basic competence in argumentation, in their ability to engage in reason-giving, produce coherent and appropriate responses to others' opposition, and create varied responses that either extend or resolve the dispute. (Kline 1998, 368)

Im weiteren Erwerbsverlauf (Vorschul- und frühes Grundschulalter circa 5 bis 8 Jahre) wird diese «basic competence in argumentation» (Kline 1998, 368) weiterentwickelt. Ein signifikanter Anstieg lässt sich nicht nur in der Fähigkeit, kausale Begründungszusammenhänge herzustellen und diese mit einem (spielerischen) Ziel zu bearbeiten, feststellen, sondern auch in Bezug auf die Fähigkeit, die eigene Meinung initiativ mit Begründungen zu stützen bzw. zu verteidigen (z.B. Baines/Howe 2010; Komor 2010; Völzing 1987), Gleiches aber auch von der Interaktionspartnerin oder vom Interaktionspartner einzufordern und somit explizit Dissens zu etablieren (Rauch 2014; Eisenberg/Garvey 1981). Goetz und Shatz (1999, 746) halten fest, dass alle 8-11-jährigen Kinder in den von ihnen beobachteten Dyaden auch in der Lage waren, zu erkennen, wann eine Begründungshandlung notwendig war und wie elaboriert diese sein musste. Die Fähigkeit, andere Perspektiven in die eigenen Äußerungen zu integrieren, scheint gemäß Miller (2006) in diesem Alter gefestigt zu sein:

> Kinder, die […] 7 bis 8 Jahre und älter sind, [beherrschen] grundlegende kognitive und sprachlich-kommunikative Techniken der Argumentation […] und [sind] somit bereits in der Lage […], in Argumentationen den eigenen normativen Gesichtspunkt bzw. Wertparameter als auch zugleich denjenigen des Opponenten zu berücksichtigen. (Miller 2006, 47)

Auf der Ebene der Sprechhandlung kann somit davon ausgegangen werden, dass bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten im Alter von circa 8 Jahren so weit erworben und verfestigt wurden, dass sie zuverlässig als angemessene Handlungsoption eingesetzt werden können.

Zu argumentativen Interaktionen gehören nicht nur Begründungshandlungen als Kernbestanteil von Argumentationen und deren Kontextualisierung, sondern auch argumentations- und sinnkonstituierende sowie argumentationsstrategische Aktivitäten. Daher soll im Folgenden ein kurzer Blick auf weitere, ausgewählte argumentationsrelevante Fähigkeiten geworfen werden. Dazu zählt zum Beispiel das Herstellen von Kohärenz (O'Keefe/Benoit 1982), auf welche in Kapitel 3.5 noch fokussiert ein-

gegangen werden wird. Einfache kohärenz- und kohäsionsstiftende Mittel wie das Imitieren und Wiederholen einzelner Lexeme können zwar schon sehr früh beobachtet werden, sind aber noch kaum an das Argumentieren geknüpft. Eine *strategische* Nutzung für die eigenen Begründungshandlungen kann erst ab circa 9 Jahren beobachtet werden. Goodwin (2006) beschreibt aus interaktionaler Perspektive das sogenannte «format tying» als Verfahren, einen oppositionellen Zug zu konstruieren, indem kontextuelles Material sowohl wiederverwendet als auch modifiziert wird (Goodwin 2006, 449; vgl. auch Anderson/Chinn/Chang/Waggoner/Yi 1997; Corsaro/Maynard 1996; Goodwin 1990; Goodwin/Goodwin 1987). Auch andere, mehr oder weniger bewusste Strategien werden erst im Grundschulalter verwendet. Krappman und Oswald (1995) berichteten aus soziologisch-pädagogischer Perspektive auf der Grundlage ihrer Beobachtungen von Interaktionen und Sozialbeziehungen hinsichtlich der Aushandlung von Dissens, dass Viertklässlerinnen und Viertklässler bzw. Sechstklässlerinnen und Sechstklässler in der Aushandlungseröffnung vor allem das Strategiemuster der Gegenüberstellung («Frage-Antwort») verwendet hatten. Dadurch wurde es dem Gegenüber ermöglicht, die eigenen Intentionen einzubringen. Das Strategiemuster der argumentativen Vermittlung wurde als Eröffnungsstrategie von dissentischen Aushandlungen demgegenüber nur sehr selten gebraucht (5% Initiatorin oder Initiator, 8% antwortendes Kind). In den vorliegenden Daten wurden vergleichbare argumentative Frage-Antwort-Kontexte bereits in der zweiten Klasse aufgefunden. Es kann daher vermutet werden, dass das Schema «Frage-Antwort» bereits als gängiges Muster erworben wurde und dank seiner Explizitheit auf Sprach- und Vertextungsebene recht einfach anwendbar ist (vgl. Kapitel 8). Somit scheint dieses Muster auch bei jüngeren Kindern eine präferierte Form zu sein. Bezüglich des Lösens des Konflikts konnten Krappmann und Oswald (1995) in etwa der Hälfte der Fälle beobachten, dass die Kinder eine beiderseits akzeptierte Lösung erreichten, wobei sich dies bei den Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern häufiger beobachten ließ als bei den Viertklässlerinnen und Viertklässlern (Krappmann/Oswald 1995, 96 f.).

Da mit Blick auf die Datenanalyse bedacht werden muss, dass das kooperativ angelegte Setting (vgl. Kapitel 4.1) einen entscheidenden Einfluss auf das argumentative Verhalten der Kinder hatte und die Hervorbringung ko-konstruierter Sequenzen förderte, soll im Folgenden der Kontext für den Erwerb argumentativer Fähigkeiten genauer beleuchtet werden. Schwerpunkt ist dabei der Kontext des konvergenten Argumentierens (vgl. Kapitel 2.1.2).

2.2.2. Erwerbsverläufe im Kontext des lokalen Dissenses und Konsenses

Laut den soziologisch-pädagogischen Studien von Krappmann und Kleineidam (1999) erhalten Kinder, die mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen konfrontiert sind, größere Entwicklungsanstöße als Kinder, die von vornherein ein gemeinsames Ziel verfolgen. In dissentischen Kontexten sind die Kinder gezwungen, unterschiedliche Sichtweisen auszuhandeln, sich aufeinander abzustimmen und zu integrieren (z.B. bei einem sozialen Dilemma oder bei einem kognitiven Konflikt, Mead 1968).

In Interaktionen mit konfliktären Momenten zeigt sich, dass Kinder mit zunehmenden Alter nicht nur um die kognitiven Wissensdivergenzen *wissen*, sondern auch die Perspektive der Partnerin oder des Partners auf den strittigen Gegenstand *einnehmen* und verallgemeinern können (Ervin-Tripp/Gordon 1985, 89). Vor allem aber auch in Interaktionen mit Freundinnen und Freunden verwenden Kinder in diesem Alter gehäuft Begründungen, die die Perspektive des Gegenübers berücksichtigen und «self-interested arguments» in den Hintergrund treten lassen (sog. *conciliatory arguments*, Dunn 1996). So ist auch für die kooperative Konstruktion einer gemeinsamen Argumentation oder gar ko-konstruierte Argumente die Fähigkeit zum *perspective shift* Voraussetzung. Goetz und Shatz (1999) folgerten aus ihren entwicklungspsychologischen und linguistischen Studien, dass sowohl konfliktäre Kontexte als auch nicht konfliktäre Situationen, in denen Begründungen durch die Expansion von vorgängigen Behauptungen hervorgebracht werden, förderlich für die Entwicklung von Perspektivensensibilität und damit auch für das Erlernen des vielfältigen Einsatzes von Begründungen sind. Auch in der Untersuchung von Kyratzis et al. (2010) zeigte kooperatives Argumentieren in der Interaktion unter Mädchen im Grundschulalter «positive outcomes for justification in terms of allowing girls opportunity to deeply explore the causal relationships encompassed in a particular frame or script and in terms of yielding a low reliance on arbitrary justifications» (Kyratzis et al. 2010, 139 f.).

Wie hier bereits angedeutet und in Kapitel 2.1.2 ausführlich erläutert wurde, geht das wissenschaftlich-empirische Verständnis des Argumentierens über den Kontext des strittigen, persuasiven Argumentierens hinaus und wird um die Perspektive des konvergenten Argumentierens erweitert. Ab dem Alter von circa 8 bis 9 Jahren kommt diese «zweite» Perspektive des Argumentierens offensichtlich verstärkt hinzu und findet sich im Vergleich zum divergenten Argumentieren somit eher spät im kindlichen Argumentationsrepertoire (z.B. Kyratzis et al. 2010). Dieser Aspekt ist für das vorliegende Forschungsinteresse zum ko-konstruierten Argumentieren von großer Relevanz und soll daher im Folgenden unter der Erwerbsperspektive näher beleuchtet werden.

Im Vor- und vor allem im Grundschulalter nimmt nicht nur die Anzahl an Begründungshandlungen sowie die Vielfalt der sprachlichen Markierung signifikant zu, sondern auch die Zahl der kontextuellen Umgebungen bzw. die «Motivation» für Begründungen und damit das Repertoire von Begründungen (Komor 2010, 168). Während Kinder im Alter von circa 2 bis 4 Jahren vor allem Begründungen verwenden, die im Kontext von «disagreement and control» als «oppositional moves» produziert werden (Kyratzis et al. 2010, 115/118), zum Beispiel Rechtfertigungen und gestützte Widersprüche (Goetz/Shatz 1999), nutzen etwas ältere Kinder in kontextsensitiver Art und Weise auch Stützungen, um affirmative Behauptungen zu expandieren (Orsolini 1993 für Klassenzimmerinteraktionen von Vorschulkindern). Die Psychologinnen und Erziehungswissenschaftlerinnen Barbieri, Colavita und Scheuer (1990) beobachteten bei kindlichem Spiel von erst 3-jährigen Kindern, wie diese in konfliktfreien Kontexten erklärende Rechtfertigungen vorbrachten, wenn ihnen zum Beispiel uner-

wartete Ereignisse begegneten oder wenn sie ein gemeinsames Verstehen im symbolischen Spiel etablieren wollten. Dieses argumentative Verhalten wird im Vorschulalter (circa 3 bis 5 Jahre) weiter ausgebaut, und zwar dahingehend, dass die Kinder nun auch die Aussagen der *Partnerin* oder des *Partners* durch Erweiterungen und Validierungen stützen (Kyratzis et al. 2010). Begründungshandlungen werden somit auch in Situationen produziert «in which partners verbally assist in the construction of justifications as a means to maintain contact or create solidarity (Goetz/Shatz 1999, 722). In ähnlicher Weise stellten Bose und Hannken-Illjes (2019) gesprächsanalytisch fest, dass «spielende Vorschulkinder Begründungen oft nicht aus Meinungsverschiedenheiten heraus geben, sondern selbstinitiiert und offensichtlich, um sowohl eigene Aussagen und Handlungen als auch die des kindlichen Partners zu stützen» (Bose/Hannken-Illjes 2019, 19; vgl. auch Kyratzis et al. 2010).

Wie bereits festgehalten wurde, scheinen «idea-expanding justifications» im Gegensatz zu kompetitiven Argumentationsformen jedoch vielfach ein «late-emerging and cognitively advanced type» zu sein (Kyratzis et al. 2010, 138) bzw. eher selten von jüngeren Kindern verwendet zu werden. Für die 8- bis 11-Jährigen in der quantitativen Studie von Goetz und Shatz (1999) zu dyadischen freundschaftlichen «elicited gossip exchanges» ließ sich hingegen beobachten, dass diese Begründungen als Ideen-Expansionen, um ein Vielfaches häufiger realisierten, «despite there being no indication of disagreement from the partner» (Goetz/Shatz 1999, 744) als Rechtfertigungen, die aus Nichtübereinstimmung resultierten. Diese wurden dagegen nur in circa einem Drittel der Fälle verwendet.

Auch die gesprächsanalytischen Untersuchungen des Projekts zur mündlichen Argumentationskompetenz von Luginbühl et al. (2014-2018), zu denen auch die vorliegende Arbeit gehört, zogen unter anderem quantitative Methoden heran, um Aussagen über den Verlauf des Erwerbs argumentativer Handlungen bei Kindern zwischen 8 und 14 Jahren treffen zu können. So konnten hinsichtlich der Begründungart, das heißt in Bezug auf die Frage, ob zum Beispiel initiierende, zustimmende oder ablehnende Begründungen zur Vorgängeräußerung vorgebracht worden waren, signifikante Unterschiede zwischen den Altersstufen, vor allem zwischen Klasse 2 und Klasse 4 konstatiert werden: Die Untersuchungen zeigten, dass zustimmende bzw. affiliierende Begründungshandlungen gemessen an allen Begründungshandlungen der jeweiligen Klassenstufen in Klasse 6 zu 25%, in Klasse 4 zu 21% und in Klasse 2 hingegen nur zu 17% vorgekommen waren (Mundwiler et al. 2019; vgl. Abbildung 15 Kapitel 8). Die Ergebnisse der jüngeren Kinder sollten aber keinesfalls unter der Defizitperspektive betrachtet werden. Vielmehr sind sie ein Beweis dafür, dass Kinder nicht nur vergleichsweise früh lernen (offenbar vor dem Untersuchungszeitpunkt), dass es verschiedene Arten argumentativer Kontexte gibt, sondern dass sie auch wissen, in welchen Kontexten sie welche Form nutzen können. Auch die Motivation zur Verwendung von Begründungshandlungen wird vielgestaltiger. Zum Beispiel begründen die Kinder zur Aufrechterhaltung des Kontakts mit ihren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern oder um sich mit ihnen zu solidarisieren.

Die obigen Darstellungen zum kooperativen Argumentieren lassen auf eine ausgeprägte Kontextsensitivität der Kinder schließen, die im Alter von circa 8 bis 9 Jahren entwickelt wird. Aber bereits Vorschulkinder verfügen nicht nur über das kontextuelle Wissen, dass argumentiert werden muss, sondern auch über Wissen darüber, wie dies umgesetzt werden kann, damit eine Quaestio angemessen bearbeitet werden kann, nämlich (auch) mit dem Mittel des kooperativen Argumentierens. Es geht dabei um Nuancen in argumentativen Handlungen, die zum Beispiel für die Aufrechterhaltung des Gesprächs sowie die soziale Wertschätzung und Erwartung von Belang sind, um eine angemessene interaktionale Einbettung und «to maintain contact or create solidarity, to situations in which partners disagree and therefore need to defend or support individual positions» (Goetz/Shatz 1999, 722).

Ein Aspekt, mit dem sich die Forschung in der Sprach- und Sozialwissenschaft wiederkehrend beschäftigt, betrifft des Weiteren das argumentative Verhalten in Abhängigkeit vom Geschlecht. In Bezug auf ko-konstruierte Expansionen lassen sich diesbezüglich größere Kontroversen und Inkonsistenzen ausmachen. So stellten beispielsweise Goetz und Shatz (1999) keine Unterschiede im argumentativen Verhalten von Jungen und Mädchen fest. In anderen Studien wurde demgegenüber dargelegt, dass kooperative Argumentationen bzw. ko-konstruierte Begründungen vor allem in Mädchengruppen festzustellen waren. So sind nach Coates' (1996) linguistischen Studien Ko-Konstruktionen im Sinne von Wiederholungen «regular feature(s) of the talk of women friends» (Coates 1996, 266). Kyratzis et al. (2010) wiederum identifizierten in Gruppengesprächen unter Mädchen ko-konstruierte Begründungen im Sinne von «uptake and repetition of the partner's idea (…) to mark themselves as feminine (…) [and for] affirming the group voice» (Kyratzis et al. 2010, 121). Demgegenüber scheint in Gruppen, die ausschließlich Jungen umfassen, eher das kompetitive Argumentieren vorherrschend zu sein (vgl. z.B. Kyratzis 1992 zum angeleiteten Spiel mit 4- und 7-Jährigen):

> Girl dyads frequently produced co-constructed (also called ‹validating›) justifications, in which one child would designate a proposal or control move and the other would provide a justification for it. Boy dyads were more likely to produce justifications in ‹obstacle moves›, moves which were likely to be opposed by the addressee, which were like Goetz & Shatz's ‹conflict-motivated› type. (Kyratzis et al. 2010, 120)

Dieses argumentative Verhalten gehört laut Kyratzis et al. (2010, 129) zwar zur Agenda «of American and British middle-class girls and women vs. boys and men» (vgl. auch Coates 1996; Sheldon 1990; Maltz/Borker 1982), kann aber nicht pauschalisiert werden, da diese Beobachtung nur für eine partikulare Gemeinschaft von Sprecherinnen und Sprechern zutrifft (Ochs 1996). So belegen anthropologisch-linguistische Untersuchungen, die auch andere Ethnien einbezogen, «displays of competitive and self-defense skills» (Goodwin 2003, 239), beispielsweise bei afroamerikanischen Mädchen der Arbeiterklasse. Berücksichtigt man zudem, dass Interaktionen immer auch unter bestimmten sozialen Erwartungen stattfinden, und bezieht man *performativity-based models of gender identity* (Goodwin 1999/2003/2006;

Cameron 1997; Butler 1990) in die Überlegungen mit ein, sind Kategorisierungen nach «‹feminine› and ‹masculine› […] not what we are nor traits we have but effects we produce by way of particular things we do» (Cameron 1997, 48, in Anlehnung an Butler 1990). Eine Analyse von Gendereffekten war zwar nicht Gegenstand der in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Untersuchung; dennoch wird dieser Aspekt im zusammenfassenden Kapitel 8, insbesondere im Zusammenhang mit den erweiterten Strukturen, im Sinne eines Exkurses beleuchtet, da sich bei der Analyse kokonstruierter Sequenzen immer wieder Auffälligkeiten im Sprechhandeln zeigten, die auf die geschlechtsbezogene Gruppenzusammensetzung zurückzuführen zu sein scheinen.

2.2.3. Fazit und Diskussion

Erste Prototypen von Begründungen werden bereits mit 2 Jahren beobachtet. Auch begründende Aktivitäten durch das Beschreiben lassen sich schon früh feststellen (Miller 1984), ebenso andere konversationelle Fähigkeiten wie der Vollzug von Frage-Antwort-Sequenzen und die selbstständige Organisation des Sprecherwechsels. Andere Fähigkeiten, wie zum Beispiel die Verbalisierung adäquater Informationen bei Begründungen, entwickeln sich demgegenüber auch nach dem neunten Lebensjahr noch weiter (Guckelsberger/Reich 2008, 83 ff.). Die Funktion des Argumentierens ändert sich zudem im Laufe des (kindlichen) Entwicklungsprozesses (Bose/Hannken-Illjes 2016), welcher sich bis in das Erwachsenenalter hinein fortsetzt. Ist das Begründen im frühen Kindesalter noch primär ein Mittel, um eine Lösung in Konfliktsituationen auszuhandeln (Sheldon 1990) und unterschiedliche Absichten und Ansichten in Einklang zu bringen (Veneziano 2001; Eisenberg 1992; Dunn/Munn 1987), so zeigt der Einsatz von Begründungen in einem fortgeschrittenen Alter, dass Kinder aufgrund ihrer bisher gewonnen Erfahrungen in der Lage sind, die soziale Situation einzuschätzen und zu erkennen, dass auch in konvergenten Kontexten Begründungen angemessene sprachliche Handlungen darstellen können. Studien haben darüber hinaus nachgewiesen, dass Kinder nicht nur begründen, wenn sie strittige Fragen aufgreifen und Probleme verhandeln wollen, sondern dass sie auf diese Weise auch Solidarität und Gruppenzugehörigkeit demonstrieren (Kyratzis et al. 2010; Goetz/Shatz 1999, 722), um ungewöhnliche (Spiel-)Ideen zu explizieren (Bose 2003) oder um ein sprachliches Phänomen einzuüben oder zu festigen (Antos 1985). In der konkreten sprachlichen Umsetzung können sich vor allem in konvergenten Kontexten Expansionen und Ko-Konstruktionen in engem Bezug zu den Äußerungen des Gegenübers zeigen. Die Kinder interagieren dabei so, als wären sie ein einzelner Sprecher bzw. eine einzelne Sprecherin (Coates 1996, 266 f.). Diese Beobachtung wird in der eigenen Datenanalyse weiter untersucht.

Einen grundsätzlichen Entwicklungssprung der kindlichen Sprach- und Argumentationsentwicklung konstatierte Miller (2006, 107 f.) zwischen seinen Untersuchungsgruppen der 9- und 11-Jährigen. Dieser Entwicklungssprung wurde auch in den Daten des der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden Forschungsprojekts vorge-

funden: Tauschten die jüngeren Kinder (hier ca. 8 Jahre) noch unbegründet ihre Meinung aus und begründeten sie lediglich in 23% der Fälle, nahm die Begründungshäufigkeit in Klasse 4 (hier ca. 10 Jahre) um 13% zu (36%), ebenso wie die Differenziertheit von argumentativen Kontexten, während die Unterschiede zwischen Viertklässlerinnen und Viertklässlern und Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern weniger signifikant ausfielen (36% zu 41%) (vgl. auch Mundwiler et al. 2019). Jedoch ist die Entwicklung bzw. der Erwerb einer neuen (Teil-)Fähigkeit nicht pauschal an einem bestimmten Alter festzumachen und bezieht sich nicht nur auf quantitatives Wachstum, sondern vor allem auch qualitative Umformungen von Handlungs- und Sprachstrategien, Verhaltensweisen – in Abhängigkeit von den Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartnern, der Situation und des aktuellen Entwicklungsstandes (vgl. z.B. auch Vygotskij 1978). Trautmann und Reich (2008) halten diesbezüglich fest, dass «die Aneignung immer neuer sprachlicher Handlungsmöglichkeiten […] in vielen Fällen ein Prozess [ist], der bis in die berufliche Sozialisation hineinreicht» (Trautmann/Reich 2008, 43).

Bei der Interpretation der referierten Befunde muss stets berücksichtigt werden, dass sie einzelne Fälle darstellen und das Datenmaterial jeder Studie nicht nur mit einem bestimmten disziplinären Hintergrund, sondern auch in einem spezifischen Kontext erhoben wurde. Einfluss auf den beobachtbaren Output nehmen nicht nur das Erhebungssetting, sondern auch Spezifika der Sprecherinnen und Sprecher wie Alter, Geschlecht, Muttersprache und familiärer Hintergrund (außerschulische sprachliche Anregung) sowie die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander. Zudem müssen bei der Beschreibung der kindlichen Sprach- und Argumentationsentwicklung immer auch individuelle, intrapersonelle Unterschiede einbezogen werden. Entsprechend wird in den oben zusammengetragenen Beobachtungen eher ein Bild nachgezeichnet, das die Lernentwicklung von Kindern im Vor- und Grundschulalter als dynamischen und sprunghaften Prozess beschreibt, der zwischen unterschiedlichen Ebenen oszilliert (vgl. auch Krummheuer 2011; Höck 2015). Gleichwohl wird der Einsatz von Begründungen und Rechtfertigungen allgemein als Indikator sich entwickelnder sozialer und kommunikativer Kompetenz angesehen («developmental advents», Kyratzis et al. 2010, 116; Goetz/Shatz 1999; Veneziano/Sinclair 1995; Barbieri/Colavita/Scheuer 1990; Ervin-Tripp/Gordon 1985). Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Spracherwerbs- und Sprachhandlungsforschung im Kindesalter ebenso wie die Argumentationsforschung ein für neue Erkenntnisse offenes Feld bleibt, aber stetig neue Befunde generiert, welche die kindliche Entwicklung in ihrem jeweiligen Untersuchungskontext beschreibbar machen.

Das Kapitel betrachtete das Argumentieren mit Blick auf die Entwicklung der mündlichen Argumentationsfähigkeit. Die Entwicklungsbedingungen wurden dabei implizit an den sozialen Kontext «Elternhaus» und «Peer-Gruppen» gekoppelt, ohne dass dabei jedoch detailliert auf Spezifika dieser Erwerbskontexte und ihre Chancen bzw. Fördermöglichkeiten hinsichtlich der kindlichen Entwicklung eingegangen werden konnte. Dies soll das folgende Kapitel 2.3 leisten, da hier das Interagieren in der Peer-Gruppe nochmals gesondert aufgegriffen und hinsichtlich seines Potenzials für

gemeinsames soziales und sprachliches Lernens diskutiert wird. Da für die Datenanalyse das kommunikative Interagieren im Elternhaus nicht von Bedeutung war, wird dieser Kontext nicht berücksichtigt.

2.3. Peer-Interaktionen als Lernressource

Das Interagieren in kollaborativen Peer-Gesprächen von Kindern birgt einen «double-opportunity-space» (Zadunaisky-Ehrlich/Blum-Kulka 2010) «as an arena for meaning-making within childhood culture, as well as a springboard for the mastering of social, cognitive and discursive skills» (Zadunaisky-Ehrlich/Blum-Kulka 2014, 23). Darin zeigen sich die Spezifika der sozialen und gruppendynamischen Beziehungsgestaltung der Kinder untereinander sowie ihre spezifischen kinderkulturellen Ressourcen und Dimensionen von «category relationships» (Garfinkel 1967). Das folgende Kapitel wird mit einem knappen Überblick zur Erforschung von Peer-Interaktionen eingeleitet (vgl. Kapitel 2.3.1). Nachfolgend werden der Peer-Begriff geklärt sowie die Besonderheiten von Peer-Interaktionen im Vergleich zu Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen herausgearbeitet (vgl. Kapitel 2.3.2). Abschließend werden das Potenzial von Peers als Sprach- und Sozialisationsinstanzen sowie verschiedene erwerbsförderliche Charakteristika von Peerinteraktionen vorgestellt (vgl. Kapitel 2.3.3).

2.3.1. Überblick über die Forschung zu Peer-Interaktionen

Innerhalb der Forschungsgemeinschaften, die sich mit kindlichen Peer-Interaktionen auseinandersetzen, ist es unbestritten, dass Peers eine wichtige Ressource sowohl für kognitive Lernprozesse als auch hinsichtlich affektiv-emotionaler Bedürfnisse von Kindern darstellen. Piaget (1972) und Vygotskij (1978) beschäftigten sich bereits früh auf wissenschaftliche Weise mit dem Verhältnis zwischen sozialer Interaktion und kognitiver Entwicklung bei Kindern und gingen von einem klaren soziokognitiven und soziokulturellen Wert von Kind-Kind-Interaktionen aus.

Darauf aufbauend knüpften zahlreiche Studien an, die Aussagen über das Potenzial von Peer-Interaktion in Bezug auf das kollaborative soziale und kognitive Lernen treffen (z.B. Farris 2000; Kyratzis 1999; Krappmann/Oswald 1995; Corsaro 1985; Ervin-Tripp 1982; Ervin-Tripp/Mitchell-Kernan 1977). Die Erforschung von (Peer-) Interaktionen von Kindern ist folglich kein neues empirisches Arbeitsfeld und war vor allem in ethnologischen, später auch in sozial- und sprachwissenschaftlichen Disziplinen von Interesse. Aufgrund der schwierigen Erhebung von authentischen kindlichen Interaktionen, bezog sich ein Großteil der Forschungen zur kindlichen Sprach- und Sozialentwicklung jedoch lange Zeit auf Eltern-Kind-Dyaden, die untersuchten, wie sich junge Kinder in verschiedenen Interaktionssituationen mit Erwachsenen verhalten und welche Entwicklungsprozesse sie dabei durchlaufen. Die Untersuchung von spontanen Peer-Interaktionen, die nicht durch die Anwesenheit Erwachsener und

Beobachtender gesteuert und beeinflusst werden, blieb – auch im Vergleich zu institutionell gerahmten und konstruierten Settings[30] – jedoch eher unterrepräsentiert. Die Forschungslücke betraf nicht nur soziologische, soziolinguistische und psychologische Aspekte von kindlicher Interaktion als Lernressource, sondern in besonderem Maße auch die eher unsystematische und unabhängig durchgeführte empirische Forschung zu kommunikationspraktischen und sprachlichen Aspekten des Interagierens unter Kindern (Blum-Kulka/Snow 2004; Lamm/Keller 2010).[31]

Einige neuere Studien nehmen dieses Desiderat nun verstärkt in den Blick und reichern die bisherige Forschung zu Peer-Interaktion durch Untersuchungen sowohl in institutionell gerahmten Kontexten, zum Beispiel im Kontext von Kleingruppenarbeiten in der Schule (vgl. z.B. das Projekt «Collective problem solving» von Brandt/Höck 2009-2010, «problem solving learning» nach Howe 2009; das Projekt «Kooperieren und Kommunizieren – zur sprachlichen Interaktion in kooperativen Lernsettings» von Nell-Tuor/Schiesser 2018-; Hee 2016; Krummheuer 2007) als auch in außerschulischen Kontexten wie beispielsweise Spielsituationen, Familien- oder Peer-Interaktionen an (z.B. Bose/Hannken-Illjes 2019; Hannken-Illjes/Bose 2018; Stivers/Sidnell 2016: «Proposals for Activity Collaboration»; Morek 2015a/b; Arendt 2014; Cekaite et al. (Hrsg.) 2014; Stude 2014; Kyratzis et al. 2010; Bose 2003). Dennoch ist laut Lamm und Keller (2010) noch sehr viel Forschung nötig, «um die Lehr- und Lernprozesse unter Kindern wirklich zu verstehen» (Lamm/Keller 2010, 33). Ein erster Schritt bestehe darin, Möglichkeiten für ausgedehnte Interaktionen zwischen Kindern zu schaffen, jedoch fehle es bislang an aussagekräftigen Studien, die solche Interaktionen konkret und mit hoher empirischer Evidenz analysiert haben. Die vorliegende Arbeit verortet sich durch Setting und Methode in diesem Problemfeld, obwohl sie nicht systematisch erwerbssupportive Muster der Interagierenden fokussiert, in einzelnen Sequenzen aber dennoch immer wieder darauf aufmerksam macht (vgl. Kapitel 5-7).

Die nachfolgenden Ausführungen geben einen Überblick über allgemeine Aspekte von Peer-Interaktionen als Setting gemeinsamen Interagierens und Lernens. Sie knüpfen an sozialkonstruktivistische Bildungs- und Lerntheorien an, die sich an dem Prin-

---

[30] Zum Beispiel schulische Unterrichtssettings im Sinn von «teaching und learning» (z.B. Spiegel 2006b), rekonstruktive Untersuchungen zu «joint-activities in classrooms» in hoch strukturierten Situationen in Form von Fishbowl-Diskussionen und Debatten mit festgelegten Rollen (vgl. Kapitel 2.3.1, z.B. Morek 2017; Krelle 2014; Farnsworth 2012; Grundler 2011; Brandt/Höck 2010; «thinking together project» von Mercer/Littleton 2007; Fawcett/Garton 2005; Mercer 1996).

[31] Eine Ausnahme bildet die Arbeit zum Kommunikationsprozess zwischen Schülerinnen und Schülern von Diegritz und Rosenbusch (1977), die schulpädagogische, linguistische sowie didaktische Untersuchungen von Gruppenunterricht, bereits anhand von Videomaterial, durchführten. Sie unterzogen den Daten in ihrer «pragmatisch-dynamischen Methodenkombination» (Diegritz/Rosenbusch 1977, 45) einer quantitativen Analyse (z.B. von Interaktionsrichtungen und -frequenzen), einer qualitativen Verlaufsanalyse und einer Sprechhandlungsklassifikation, blieben dabei aber stark deskriptiv und fallspezifisch.

zip der Ko-Konstruktion[32] und der «aktiv Lernenden» orientieren (König 2007). Im Folgenden wird zunächst der Peer-Begriff geklärt.

2.3.2. Der «Peer»-Begriff

Mit «Peer» bzw. «Peer-Interaktion» ist die soziale Interaktion zwischen Kindern und Jugendlichen mit geringem Altersunterschied im jeweiligen sozialen Umfeld gemeint (König 2009, 106; Simon/Herren/Kappeler/Licht 2008, 15), welche die «kontingente Abfolge von gegenseitig einander gerichteten sozialen Verhaltensweisen zweier oder mehrerer Kinder» umfasst (Viernickel 1998, 28). Peers befinden sich nicht nur im ungefähren gleichen Alter, sondern auch auf einem ähnlichen kognitiven und soziomoralischen Entwicklungsstand und haben die gleiche Stellung gegenüber Institutionen und ihren Repräsentantinnen und Repräsentanten (z.B. Kindergarten, Schule). Peers haben gleiche Entwicklungsaufgaben und normative Lebensereignisse zu bewältigen (z.B. Schuleintritt) und sind einander somit im Wesentlichen gleichrangig und ebenbürtig (von Salisch 2000, 347 ff.). Dennoch ist zu berücksichtigen, dass häufig individuelle Entwicklungsunterschiede auftreten, die ein Kompetenzgefälle zwischen Peers nach sich ziehen können. Diese Tatsache wird daher auch oft für sogenannte «Lernpartnerschaften» genutzt (z.B. Brandt/Höck 2010; vgl. folgendes Kapitel 2.3.3).

Die Interaktionsprozesse zwischen Peers sind im Wesentlichen durch zwei Beziehungsprinzipien gekennzeichnet: durch das Prinzip der «symmetrischen Reziprozität» und das Prinzip der «komplementären Reziprozität» (Youniss 1994). Der Begriff der Reziprozität bezieht sich hier auf die Wechselseitigkeit des Interaktionsprozesses. Dies bedeutet, dass Handlungen über einen bestimmten Zeitraum hinweg aufeinander bezogen und miteinander koordiniert werden. Finden diese Aushandlungsprozesse auf gleicher Konstruktionsebene bzw. in einer ausgewogenen Beziehung statt, das heißt mit dem gleichen gemeinsamen Wissen und den gleichen kognitiven (Handlungs-) Ressourcen, wird von «Symmetrie» bzw. «symmetrischer Reziprozität» gesprochen (Viernickel 2013). Jede Handlung der einen Interaktionspartnerin oder des einen Interaktionspartners kann in einem symmetrischen Verhältnis mit einer gleichwertigen Handlung des Gegenübers beantwortet werden (Viernickel 2013). Eine solche symmetrische Interaktion gilt als Grundlage von Kooperation, die von Ko-Konstruktivität im Sinne einer dialogischen Annäherung von Vorstellungen geprägt ist (Youniss 1994) und imitative Momente hervorbringt (Viernickel 2000). Die komplementäre Reziprozität hingegen manifestiert sich in einem Austauschprozess gegenseitiger Ergänzung, bei dem sich die Kinder im Denken und Handeln wechselseitig jeweils einen Schritt voraus sind (König 2009) und der daher eher instruktive Momente schafft. Zwar beruhen sowohl symmetrische als auch komplementäre Interaktionen

[32] «Ko-Konstruktionen» sind hier als Aushandlungsprozesse zu verstehen, genauer als der «wechselseitige Aufbau von Bedeutungen über bestimmte Sachverhalte, wie sie insbesondere in Spiel- und Konfliktsituationen der Kinder zu beobachten sind» (König 2009, 107).

auf wechselseitigen Aushandlungsprozessen (hier auch «Ko-Konstruktionen»), aber es sei laut König (2007) vor allem die «komplementäre Geteiltheit», die zu einer Weiterentwicklung von Gedanken führe (König 2007, 13) und die Interaktion vorantreibe.

Laut Youniss (1994) ist in der Peer-Beziehung vor allem die symmetrische, von Gleichheit geprägte Reziprozität charakteristisch, bei der Erwachsenen-Kind-Interaktion hingegen die komplementäre Reziprozität.[33] Die komplementäre Reziprozität zeigt sich im Scaffolding (Wood/Bruner/Ross 1976) der erwachsenen Bezugsperson, die dem lernenden Kind Hilfe anbietet[34] und stabile Strukturen und Muster in der gemeinsamen Interaktion aufbaut (sogenannte «Formate» bei Bruner 1983, 131; «formatierte Argumentationsprozesse» bei Schütte/Gogolin/Kaiser 2005, 184). Die kompetenteren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner verhalten sich dem Kind gegenüber adaptiv, da sie für das Kind mitdenken und ihre Hilfestellungen an den jeweiligen Lernstand anpassen (Wood/Bruner/Ross 1976; Garton 1992; Krammer 2008; Schneeberger 2009). Durch Rahmung und Elizitierung wird es dem Kind ermöglicht, zunehmend an Handlungsautonomie zu gewinnen, aber auch selbstständig nach und nach kommunikativ handelnd Anteile zur Interaktion beizusteuern (Bruner 1983, 120 f.) und somit in die Zone der nächsten Entwicklung zu gelangen (Vygotskij 1978).

2.3.3. Peers als Sprach- und Sozialisationsinstanzen

Zwar sind es oft die Erwachsenen, die als Stakeholder fungieren – «[because they] have more information and may ‹understand› better» (Völzing 1987, 193) – und auch die Tiefe und die Elaboriertheit der hervorgebrachten Äußerungen und Sinnzusammenhänge sind in der Interaktion mit Erwachsenen zunächst noch ausgeprägter als bei Kind-Kind-Dyaden (Krummheuer 2011, 3; Vandell/Wilson 1987). Jedoch wird die Ko-Konstruktion von Wissen und Können auch durch Peers ermöglicht, da Kinder schon ab dem Vorschulalter fähig sind, interaktiv anspruchsvolle Handlungen, zum Beispiel Begründungen, vorzunehmen und diese in die Interaktion mit Peers zu integrieren (vgl. auch Biere 1978; vgl. Kapitel 2.2).

---

[33] Diese Auffassung ist allerdings diskutabel, da sie zu einseitig davon ausgeht, dass die Interaktion unter Peers *nur* durch Symmetrie gekennzeichnet sei, wodurch ausgeschlossen wird, dass es auch asymmetrische Verhältnisse geben kann. Gerade bei Kindern findet man – trotz des gleichen biologischen Alters – auch Differenzen hinsichtlich der kognitiven Entwicklung und somit auch ein Gefälle von sprachlichen und interaktionalen Kompetenzen. So wird auch in der neueren Forschung von dieser Polarisierung Abstand genommen, aber es finden sich heterogene Auffassungen zur Konzeption und Anwendung der beiden Arten von Reziprozität (ersichtlich wird dies beispielsweise am starken Forschungsinteresse verschiedener Disziplinen an «asymmetrischen» Lernpartnerschaften unter Kindern). So wird nach wie vor diskutiert, welche Beziehungskonstellation optimal ist, um Lernen zu fördern, wie dies bereits Piaget (Lernen durch gleichwertige Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner) und Vygotskij (Lernen durch ungleiche Interaktionspartner) taten.

[34] Zum Beispiel bietet der Erwachsene durch seine kommunikativen Beiträge so lange Anknüpfungs- und Orientierungspunkte, bis das Kind in der Lage ist, sukzessive selbst Anteile flexibel zu übernehmen (vgl. Bruner 1983, 120 ff.)

Dabei entstehen durchaus Interaktionsmuster, wie sie auch in der Erwachsenen-Kind-Dyade zu finden sind, zum Beispiel das erwerbssupportive «Fordern und Raumgeben» (Arendt 2019a, b). Außerdem erkennen Kinder in der Peer-Interaktion ebenfalls Gelegenheiten zur gegenseitigen Nachahmung[35] und Verinnerlichung (Reusser 2001, 126), indem sie sich wechselseitig am «Modell», das heißt an anderen Gruppenmitgliedern, orientieren. Peer-Interaktionen sind somit keinesfalls nur durch Symmetrie (vgl. Youniss 1994), sondern auch durch asymmetrische Interaktionsprozesse gekennzeichnet, in denen andere Kinder mit erfolgreicher Interaktionsstrategie als sprechhandelndes Vorbild dienen. Dadurch kann das eigene Verhalten geändert und angepasst werden, sodass die neue Interaktionsstrategie schließlich in das eigene Repertoire integriert werden kann. Aber auch diejenigen Kinder, die sich in der Rolle des Stakeholders befinden, können durch gegenseitige Interventionen vielfältige Lernerfahrungen des sozialen Handelns machen (de Boer 2006, 19). Zum Beispiel wird – besonders bei kooperativen Aufgaben und beim gemeinsamen Arbeiten an einer Problemstellung – die Kompetenz entwickelt, aufeinander zu reagieren und Reaktionen aufeinander abzustimmen, und dies häufig sogar stärker als in der Interaktion mit Erwachsenen (Viernickel 2000), denn Kinder können in der Interaktion mit Peers Dialoge und Austauschprozesse stärker verinnerlichen (Reusser 2001, 127) und Aktivitäten des Peers leichter reproduzieren (Eckerman/Whatley/Kutz 1975).

Weitere Besonderheit der Peer-Interaktion ist, dass die Reziprozitätsverhältnisse – anders als in Erwachsenen-Kind-Interaktionen – nicht festgelegt sind. So können auch die oder der «Lernende» zur «Lehrenden» oder zum «Lehrenden» werden, wenn Gedanken der oder des anderen aufgegriffen werden, um eigene Ideen zu entwickeln. Auf diese Weise werden der oder dem Lernenden wiederum neue Deutungsperspektiven angeboten, die zum Erreichen der Zone der nächsten Entwicklung beitragen (Brandt 2004, 39). Diese Art der kindlichen Ko-Konstruktion generiert geteilte Denkprozesse (auch *shared thinking*), die dauerhaftere und stabilere Denkfortschritte nach sich ziehen können als unter der Anleitung eines Erwachsenen (Viernickel 2013). Auch Reusser (2010) beschreibt, wie diese besondere soziale, kollaborative Situation nicht nur die «verstehensgünstige Elaboration eigenen Wissens und die Dezentrierung eigener Standpunkte [befördert], sondern auch eine soziale Plattform zur reziproken Modellierung von geistigen Methoden und Vorgehensweisen [bietet]» (Reusser 2001, 126).

Um abschließend auf die Ebene des sprachlichen Handelns und das verbale Interagieren zu verweisen, werden im Folgenden vier erwerbsförderliche Charakteristika von Peer-Interaktionen überblicksartig beschrieben (z.B. Morek 2014; Stude 2014).

---

[35] Das Nachahmen wird manchmal als ein eher negativ konnotiertes «Abfallen in den Imitierstatus» (Brandt 2004, 39) mit geringem Erwerb von Kompetenzen betrachtet. Jedoch ist dies diskutabel, da das Nachahmen zum Beispiel auch in der frühkindlichen Entwicklung eine bedeutende Lernstrategie darstellt, eine kognitive Verarbeitung beinhaltet und damit die Entwicklung neuer Verhaltensmöglichkeiten erlaubt (z.B. Bandura 1979).

Wie bereits erörtert wurde, ist als Erstes die *Abwesenheit von Erwachsenen* als ein mögliches erwerbssupportives Potenzial in Peer-Interaktionen zu nennen, da die Kinder ohne den Einfluss von (Be-)Deutungen der Erwachsenenwelt in einem «safe rehearsal space» (Haworth 2001) selbst als Selektions- und Lerninstanzen fungieren können. Wenn die Kinder die Möglichkeit haben, ihre Meinung autonom darzulegen und ihr Gespräch unbewertet zu führen, können sie mutig eine Gegenposition einnehmen und dabei eine gewisse Eigenlogik entwickeln (Wiesemann 1999, zit. nach de Boer 2006, 33). Die Fähigkeit «überzeugend zu argumentieren […] kann das Selbstvertrauen stärken» (Budke/Meyer 2015, 13). Diese Autonomie wirkt nicht nur beim selbstständigen Fällen von Handlungsentscheidungen und bei deren kognitiver Verarbeitung unterstützend (Sutter 1994, 92 f.), sondern auch bei der Übernahme der vollen Verantwortung für das eigene kommunikative Handeln in der Gesprächsprozessierung und das Einüben verschiedener kommunikativer Praktiken. So lernen die Kinder ohne die gesprächsleitende Funktion Erwachsener im gemeinsamen Gespräch zum Beispiel gesprächskonstituierende Aufgaben eigenständig relevant zu setzen und zu bearbeiten. Dazu benötigen sie sowohl inhaltliches und soziales Wissen, das sich darauf bezieht, wie sie sich selbst thematisch und auf der Beziehungsebene organisieren können, als auch konversationell-pragmatisches Wissen, das sich darauf bezieht, wie sie zum Beispiel Rederechte erhalten und abgeben können, wie sie Stellen erkennen, an denen bestimmte Sprechhandlungen erforderlich sind (z.B. Dissensmarkierungen), wie sie sich sprachlich ausdrücken müssen und welche (argumentativen) Strategien anwendbar und je nach Situation angemessen sind. Im Kontext des Erwerbs spezifisch argumentativer Kompetenzen erweitern sie damit einerseits ihr (faktisches) Wissen um Bedeutungen und lernen die argumentative Haltbarkeit[36] ihrer Aussagen und deren argumentative kontextspezifische Relevanzen[37] einzuschätzen (vgl. Rogoff 1990). Andererseits erbringen sie auch Anpassungsleistungen im Sinne des (mehrfachadressierenden) *recipient designs* und der sozialen (Fremd-) Positionierung (vgl. Deppermann/Blühdorn 2013). Diese gegenseitige Orientierung setzt voraus, dass die Interagierenden wissen, hinsichtlich welcher Aspekte der Redebeitrag auf eine Person zugeschnitten werden muss. Außerdem üben sie, das Gespräch auf der Metaebene zu organisieren und die Gesprächssteuerung zu übernehmen. De Boer (2006) konnte in ihrer Studie feststellen, dass dies «eine positive Herausforderung an das einzelne Kind dar[stellte] und […] gleichsam dazu [führte], dass

---

[36] Das nötige Wissen, um wahre Aussagen von falschen, angeblichen zu unterscheiden, dürfte in der Kindheit noch weniger vollständig als bei Erwachsenen vorhanden sein. Es muss aber ebenfalls erwähnt werden, dass in der Alltagsargumentation nicht nur die zwei Wahrheitswerte «wahr» und «falsch» wie in der deduktiven Logik existieren, sondern auch Zwischenwerte (z.B. «halbwahr» Reichenbach 1966; Berka/Kreiser 1971) und eine «fuzzy logic» (Bayer 1999, 150). Auch ist die Schlüssigkeit der verwendeten Argumente abhängig von der Situation. Die Einschätzung der Wahrheit und der Schlüssigkeit von Argumenten bzw. Argumentationen ist daher eine fortgeschrittene argumentative Kompetenz, die von den Kindern erst erworben werden muss.

[37] Argumentativ relevant ist eine Prämisse dann, wenn sie die Konklusion stützt, das heißt, wenn «die Wahrheit der Prämissen ein guter Grund ist, auch die Konklusion für wahr zu halten» (Bayer 1999, 238).

zuhörende Kinder strukturierend intervenierten, wenn ihnen das Gespräch zu durcheinander erschien» (de Boer 2006, 211). Diese Beobachtung zeigt, dass sich Kinder nicht nur implizites Feedback auf ihre Äußerungen geben (z.B. durch Übergehen und Themenwechsel), sondern durchaus auch als explizites Korrektiv Verantwortung für das Gelingen der Interaktion übernehmen können.

Ein weiteres Charakteristikum von Peer-Interaktionen, das in einem engen Zusammenhang mit der Abwesenheit erwachsener Personen steht, besteht gemäß Morek (2014; vgl. auch Rogoff 1990) in der *symmetrischen*[38] *Teilnehmerstruktur* (Kind-Kind). Mit dieser Struktur gehen potenzielle Vorteile der Gleichberechtigung einher, weil die Kinder aktiv ihre eigene Rolle als Teilnehmende etablieren müssen (Arendt 2019a, 67). Dies ermöglicht es den Kindern, die Erfahrung eines «Subjekts» zu machen und, umgekehrt, als eine gleichberechtigte und selbstverantwortliche Autorin oder ein gleichberechtigter und selbstverantwortlicher Autor der sprachlichen Handlungen wahrgenommen zu werden. Rytel (2009) erläutert dies wie folgt:

> When the child constructs a story with a peer partner, both narrators can act as equal agents, as they both share similar competences and similar knowledge as to the task they carry out together. (Rytel 2009, 33)[39]

Kinder sind in Peer-Interaktionen eigenständige Akteurinnen und Akteure wie auch Konstrukteurinnen und Konstrukteure ihrer kindlichen Lebenswirklichkeit und können das eigene sprachliche Handeln als authentisch und prinzipiell chancengleich im Sinne eines «learning by doing» erfahren (Krappmann/Oswald 1995), «gerade weil er [der Gesprächspartner, Anm. JK] auf demselben Niveau steht und nicht wie ein überlegener Erwachsener in das Innere der Wünsche oder in die Perspektive des eigenen Denkens eindringt» (Piaget 1972, 72). Durch die responsive Bearbeitung von Äußerungen anderer sammeln Kinder positive Interaktionserfahrungen und gelangen zu wechselseitigen Einsichten. Dies führt schrittweise zu einer veränderten Rollenübernahme bzw. Rollenangleichung (Brandt 2004, 20; Krummheuer/Brandt 2001; Bruner 1983) und mündet schließlich in einem gemeinsamen Verstehen. Die Kinder haben in ihrem geschützten Übungsraum aber auch die Möglichkeit, sich der Dominanz des Gegenübers zu entziehen (Krappmann/Oswald 1995), oder machen – trotz elaborierten und ausgebauten Argumenten – Erfahrungen des Scheiterns (Arendt 2015).

Die Kinder sehen sich in der Interaktion mit Gleichaltrigen somit auch mit «*Andersartigkeit*» konfrontiert (Morek 2014; Zadunaisky-Ehrlich/Blum-Kulka 2010; Perret-Clermont/Resnick/Pontecorvo/Zittoun/Burge (Hrsg.) 2004; Haworth 2001). Andersartigkeit bezieht sich zum einen auf die unterschiedlichen Sichtweisen und Meinungen, die verhandelt werden müssen, und zum anderen auf heterogene Erfah-

---

[38] Dieser Symmetriebegriff ist nicht zu verwechseln mit dem in Kapitel 2.3.2 beschriebenen Symmetriebegriff nach Youniss (1994), welcher «Symmetrie» auf die Handlungsebene und die Ebene von Fähigkeiten bezieht und nicht allein auf die Konstellation der Teilnehmendenstruktur.

[39] Die Beobachtungen stammen aus einer Untersuchung zum persuasiven und explorativen kokonstruierten Argumentieren in narrativen Diskursen zwischen Vorschulkindern.

rungen in der Interaktion in Abhängigkeit von den verschiedenen Kompetenzen der anderen Kinder (Morek 2014, 123). Andersartigkeit ist ein weiteres erwerbsförderliches Charakteristikum, denn «die Erfahrung von Ähnlichkeit und Unähnlichkeit unter prinzipiell Gleichen macht es erforderlich, sich in der Kommunikation ständig der Wechselseitigkeit der Perspektiven zu vergewissern» (Petillion 2001, 651). Eine wichtige Fähigkeit, die damit einhergeht, ist die sogenannte «Dezentrierung» (Piaget 1970), bei der die Kinder die eigene Problemsicht mit jener der anderen Kinder konfrontieren (Perspektivwechsel), sich dadurch der eigenen (abweichenden) Perspektive bewusst werden und diese danach mit anderen vergleichen. In Bezug auf das Argumentieren macht dies gleichzeitig auch eine Ausdifferenzierung und eine zunehmende Explizierung der eigenen Position nötig. Die Kinder lernen dabei nicht nur die Argumente der anderen zu durchdenken, sondern diese auch für sich zu nutzen (Krappmann/Oswald 1995, 155; Mugny/Doise 1978; Glachan/Light 1982):

> So müssen Kinder in der Auseinandersetzung mit anderen Kindern bei Urteilen über Sachverhalte oder Personen ihre eigene Vorstellung oder Perspektive überdenken, gegebenenfalls auch aufgeben und eine andere einnehmen bzw. gemeinsam mit anderen eine neue entwickeln. (Fölling-Albers 2001, 2, zit. nach Höck 2015, 107)

Hierbei geht es zum einen um den kognitiven Wissenszuwachs bzw. das differenzierte Denken («argue to learn») und zum anderen um das situativ angemessene Argumentieren, das erst mit adaptiv angepassten pragmatischen Mitteln und sprachlichen Formen zu bewerkstelligen ist («learn to argue»).

Die kindliche Interaktion zeichnet sich schließlich auch durch eine *peerspezifische Zielorientierung* aus (vgl. auch Kotthoff 2006; Tomasello 2003). Der Begriff der peerspezifischen Zielorientierung bezieht sich darauf, dass Interaktionen nie unabhängig davon sind, dass soziale Individuen in einem bestimmten sozialen Kontext ein bestimmtes kommunikatives Ziel verfolgen. Peers interagieren in ihrer Gruppe durch *doing being a peer-group* bzw. *doing being a peer*, wodurch bestimmte lokale Identitäten, Macht und Status verhandelt sowie Normen etabliert werden (Morek 2014, 123). Dadurch sind die Kinder ständig herausgefordert, eine situierte soziale Ordnung herzustellen, was eine Chance darstellt «to present powerful motives and resources for children to employ, test, modify, and expand their communicative skills which reached or failed to reach their goals» (Morek 2014, 123).

Etwas stärker auf die Mikroebene des gemeinsamen Sprechhandelns und des Argumentierens geht Arendt (2019a) ein. Arendt identifizierte in ihrem Korpus zur kindlichen Spielinteraktion in der Badewanne konkrete Verfahren, die das Potenzial haben, sich auf den Erwerb von Argumentationskompetenzen positiv auszuwirken (vgl. auch Arendt 2019b). Sie nennt beispielsweise das «Fordern und Raumgeben», indem Widerstand fortgeführt wird. Diese Art des Insistierens macht es für die Kinder notwendig, ihre Handlungen zu begründen und zu erklären, Zugeständnisse zu machen oder deeskalierend zu wirken. Arendt betrachtet dieses Muster darüber hinaus als erwerbsförderlich, da sich die Kinder als ernst zu nehmende Partnerinnen und Partner definieren, Verantwortlichkeit für die sequenzielle Organisation übernehmen

sowie vergrößern und sich Raum für eigenverantwortliche Äußerungsproduktionen lassen (Arendt 2019a, 77). Bei Auseinandersetzungen mit einer problemorientierten Fragestellung können argumentative Lernprozesse aber auch durch lautes Denken und gegenseitiges Illustrieren der kognitiven Zieltätigkeit untereinander gefördert werden (sogenanntes «modelling», Collins/Brown/Newman 1989). Raumlassen, Fordern und «modelling» als Scaffolding-Strategien können zwar auch in der Kind-Erwachsenen-Dyade beobachtet werden, jedoch vollzieht sich die Peer-Interaktion in einer anderen – kindlichen – Bedeutungswelt, für die sich die Kinder selbstständig spezifische Normen erarbeiten müssen.

Arendt (2019a) fasst die oben ausgeführten Betrachtungen zu Peers als Sprach- und Sozialisationsinstanzen in einem Modell zusammen, das erwerbssupportive Muster auf drei verschiedenen Ebenen bzw. Kontexten dreidimensional aufzeigt (vgl. Abbildung 2).

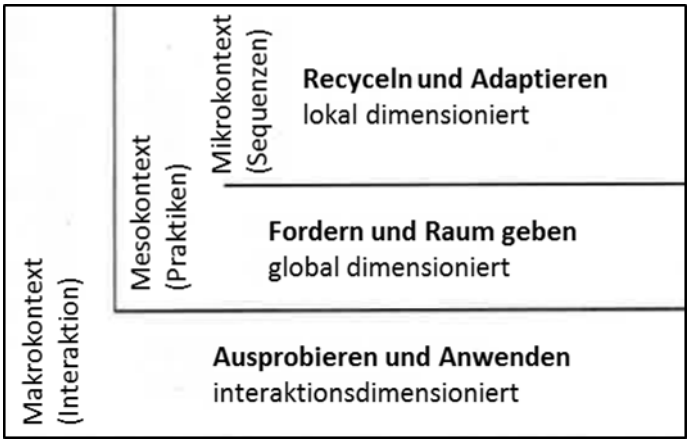


Abbildung 2: Dreidimensionales Modell erwerbssupportiver Muster in Peer-Gesprächen (Arendt 2019a, 87).

Das Modell zeigt die Beziehung der drei Muster als inkludierende und interagierende Bezüge zueinander. Laut Arendt handelt es sich dabei um

> Muster, die sich auf der Grundlage partiell unterschiedlicher Aufgaben in argumentativen Interaktionen etabliert haben und von den Kindern zu Mustern tradiert werden, somit als Nebeneffekt unterschiedliche erwerbssupportive Wirkungen zeitigen und sich gerade wegen ihrer Unterschiedlichkeit gegenseitig befruchten können. (Arendt 2019a, 87)

Die von Arendt (2019a) rekonstruierten Muster zeigen nicht nur, wie die Kinder mit ihren Äußerungen und miteinander umgehen, sondern auch, wie sie sich damit im Diskurserwerb unterstützen können.

Wie den vorhergehenden Ausführungen zu entnehmen ist, spielt das Interagieren in der Peer-Gruppe für das Lernen und die lernbezogene Motivation eine zentrale Rolle (Chinn 2006; Gräsel/Mandl 1999). Daher werden kollaborative Lernformen unter

Peers auch zunehmend in der Schule eingesetzt. Ausblicksartig wird in Kapitel 10 der Bogen zu diesem Kontext geschlagen und es wird das Argumentieren als Sozialform des gemeinsamen Lernens thematisiert. Berücksichtigt werden dabei auch verschiedene soziale Konstellationen sowie Kontexte, im Sinne von eher konsens- oder dissensgeleiteten Gesprächen bzw. Aufgabenstellungen, die Einfluss auf das Lernen in argumentativen Gruppeninteraktionen haben können.

2.3.4. Fazit und Diskussion

Kapitel 2.3 beinhaltete neben einem kurzen Forschungsüberblick und der Klärung des Peer-Begriffs eine allgemeine Darstellung des lernförderlichen Potenzials von Peer-Interaktionen. Die Ausführungen haben gezeigt, dass Lernen unumstritten bereits im frühen Kindesalter durch Gemeinsamkeit geschieht. Während der gesamten Sozialisation eines Kindes erfolgen durch soziale und kommunikative Interaktionen, zunächst zwischen dem Kind und der erwachsenen Bezugsperson, immer wieder gemeinsame Lernprozesse. Im Laufe der kindlichen Entwicklung spielen jedoch auch Peer-Interaktionen bei der Aneignung von Wissen eine zunehmend wichtigere Rolle, da sie Raum für den Aufbau kinderkultureller Sinnstrukturen und Handlungsmöglichkeiten lassen und einen speziellen «Ort für soziale Lernbedingungen» (Sutter 1994, 92 f.) darstellen. Sie fungieren als wichtige Sozialisationsinstanz, mit deren Hilfe Entwicklungsprozesse von der Bewusstwerdung der eigenen Identität und der individuellen Selbstwahrnehmung (z.B. Hannover/Pöhlmann/Springer 2004) über die emotionale Entwicklung (z.B. Jantzer/Haffner/Parzer/Resch 2012) bis hin zur kognitiven und sprachlichen Entwicklung (z.B. Arendt 2015; Morek 2014) angeregt und gefördert werden können.

Durch die Überlegungen zu den Anforderungen, die das Argumentieren an die Gesprächsteilnehmenden stellt (vgl. Kapitel 2.1), zur Entwicklung argumentativer Fähigkeiten (vgl. Kapitel 2.2) sowie zum (sprachlichen) Lernpotenzial durch das gemeinsame Argumentieren (vgl. Kapitel 2.3), drängen sich auch Betrachtungen zu «argumentativen Kompetenzen» auf.

Im Folgenden erfolgt daher ein kurzer Überblick über verschiedene Ansätze zur Konzeptionierung von «Gesprächskompetenz» und speziell von «argumentativer Kompetenz». Der Kompetenzbegriff stellt sich für die Mündlichkeit als ein viel diskutierter Gegenstand dar und es gibt mannigfaltige Versuche seiner Definition und empirischen Validierung. Die Beschäftigung mit Gesprächskompetenz beschränkt sich nicht auf wenige und klar bestimmbare Kriterien, sondern bietet je nach Forschungsdisziplin, -methode und -schwerpunkt ein eigenes Repertoire an möglichen Kriterien auf, um kompetentes Verhalten in Interaktionen beschreiben zu können. Der folgende Überblick erhebt nicht den Anspruch einer umfassenden Darstellung und Aufarbeitung von «Gesprächskompetenz», sondern beschränkt sich auf die für die hier vorliegenden theoretischen Betrachtungen und Analysen relevanten Aspekte.

2.4. Argumentative Kompetenz aus gesprächsanalytischer Perspektive

Grundsätzlich basiert das Verständnis von «Kompetenz», von dem die vorliegende Arbeit ausgeht, in Anlehnung an Hauser und Luginbühl (2015) auf der Idee eines «Kompetenz-Kontinuums», das es erlaubt, ein «Mehr» oder «Weniger» an kompetenten Verhaltensweisen zu beschreiben (Hauser/Luginbühl 2015, 81), und damit von einer Unterteilung in «kompetent» versus «nicht kompetent» absieht. Kompetenz wird zudem nicht als idealisiertes, abstraktes Konstrukt verstanden, sondern als kontextspezifische empirische Größe, die am Kriterium der Angemessenheit festgemacht wird (Hauser/Luginbühl 2015, 82; vgl. z.B. auch Becker-Mrotzek 2009; Hannken-Illjes 2004; Hartung 2004). Auch wenn der Begriff der «Angemessenheit» an dieser Stelle erklärungsbedürftig wäre, wird auf eine ausführliche Diskussion verzichtet, da dies den Rahmen des nicht im primären Fokus stehenden Themas sprengen würde. Denn «Angemessenheit» ist laut Hannken-Illjes (2004) ein Konzept, das sich «gegen eine kohärente Konzeptualisierung mit Händen und Füßen zu wehren schein[t]» (Hannken-Illjes 2004, 45). Relevant für die folgenden Darstellungen ist im Wesentlichen, dass Angemessenheit mit «Adaptivität» (Parks 1994) oder «Akzeptabilität» (Geißner 1988) umschrieben werden kann und dass sie in der gemeinsamen Kommunikationssituation stets verhandelbar ist (Spitzberg/Cupach 1984). Somit wird Angemessenheit eher «als ein[…] Eindruck der Rezipientin […], denn als eine Fähigkeit oder Eigenschaft der Akteurin» begriffen (Hannken-Illjes 2004, 46). Daher sowie aus dem Verständnis heraus, dass «Gespräche immer situierte kommunikative Praktiken sind und entsprechend zum einen von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren abhängen, zum anderen aber auch kommunikative Situationen immer kontextualisierend selbst hervorbringen» (Hauser/Luginbühl 2015, 182), wird «Angemessenheit» als mögliche Variable zur Kompetenzbeschreibung nicht als absolute, sondern als relative, situationale Größe aufgefasst.

Bereits Hymes (1971) hatte festgehalten, dass sich «Kompetenz» in einem angemessenen Sprachgebrauch in unterschiedlichen Situationen manifestiere. Grundler (2011) differenzierte diese Grundidee weiter aus und zog das Kriterium der Angemessenheit zur Beschreibung des kompetenten Verhaltens von Schülerinnen und Schülern während einer Debatte heran, zum Beispiel hinsichtlich der Form der Gesprächsbeteiligung, der Modalisierung des personalen Bezugs der Positionierung oder der Partnerorientierung (Grundler 2011, 90/260/333; zur Angemessenheit beim Argumentieren vgl. auch Hannken-Illjes 2004). Auch Weinert (2002) geht von «variablen Situationen» aus, in denen die Gesprächsteilnehmenden ihre sprachlichen Ressourcen erfolgreich nutzen, um Probleme zu lösen. Er versteht unter Kompetenz

> die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Si-

> tuationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2002, 27 f., vgl. auch Weinert 1999)[40]

Einen deutlicheren Bezug zur Performanz als Beschreibungs-Tool für «Kompetenz» stellen Müller und Dittmann-Domenichi (2007) her, da sie nicht von Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern von an der Oberfläche sichtbaren Handlungen ausgehen, das heißt vom «Potenzial» eines Menschen, mittels sprachlicher Handlungen Probleme lösen zu können. Der Gesprächskompetenz zugrunde liegt somit die empirisch zu bestimmende Fähigkeit, die sich im weitesten Sinne «aus der Gesprächssituation ergebenden Anforderungen zu erfüllen» (Becker-Mrotzek 2009, 66). Etwas genauer beschreibt dies Hartung (2004) und definiert Gesprächskompetenz sowohl vor dem Hintergrund elementarer Merkmale von Gesprächen als auch vor dem Hintergrund der Komplexität von Gesprächen als

> zu einem beliebigen Zeitpunkt in einem Gespräch zu einer angemessenen Einschätzung der aktuellen Situation und der lokalen Erwartungen der Gesprächspartner zu kommen, auf dem Hintergrund dieser Einschätzung eine den eigenen Interessen und den eigenen Ausdrucksmöglichkeiten angemessene Reaktion mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit zu finden und diese Reaktion der eigenen Absicht entsprechend körperlich, stimmlich und sprachlich zum Ausdruck zu bringen. (Hartung 2004, 50)

In gleicher Weise beziehen sich auch Hauser und Luginbühl (2015) – wenngleich unter Verwendung der Begriffe «Fähigkeiten» und «Fertigkeiten» – auf die faktische Kompetenz (Deppermann 2004, 20), das heißt auf die beobachtbare und beschreibbare Performanz von Gesprächsteilnehmenden (Hauser/Luginbühl 2015, 82). Dieser Ansatz impliziert, dass beim Ausbleiben einer gewissen (sprachlichen) Handlung in einer spezifischen Situation nicht gefolgert werden kann, dass die daran gebundene Fähigkeit nicht vorhanden sei. In der sprach- und sozialwissenschaftlichen Tradition, vertreten unter anderem von Chomsky und Habermas, wird diese Problematik als «dialektisches Wechselspiel von Kompetenz und Performanz» beschrieben (Brödel 2002, 41).

Ebenjene sichtbaren Handlungen oder – nach Luginbühl und Hauser (2015) – Verhaltensweisen konnten in der vorliegenden Arbeit mittels gesprächsanalytischer Beschreibungen nachgezeichnet werden, weshalb «Kompetenz» ebenfalls eng verbunden mit dem Begriff der Performanz verstanden wird. Gemäß diesem Verständnis wird eine (Sprech-)Handlung dann von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern als «kompetent» betrachtet, wenn diese sie als «angemessen» (weiter) behandeln und/oder, wenn keine «Störungen» entstehen, die den kohärenten Gesprächsverlauf unterbrechen. Die Erfassung von «Kompetenz» orientiert sich bei diesem Zugang am «ethnomethodologischen Prinzip der Indifferenz, das es verbietet, über Angemessenheit, moralische Richtigkeit und ähnliche Aspekte von Handlungen der Untersuchten zu urteilen» (Bleiker 2013, 84). Empirisch ist Kompetenz folglich nur

[40] In Anlehnung an die Vorschläge der OECD von 1997 (vgl. auch Rychen/Salganik 2000).

anhand von konkreten sprechsprachlichen Handlungsweisen rekonstruierbar, in denen sie sich zum Beispiel in der systematischen und verständlichen Bearbeitung von Gesprächsaufgaben manifestiert (Deppermann 2004, 19). Konkret kann Kompetenz zum Beispiel die Fähigkeit beinhalten, die Gesprächssituation hinsichtlich ihres (problem- und lösungsorientierten) *framings* und ihrer Bedeutung für das eigene Handeln einzuschätzen, das individuelle und gemeinsame Handlungspotenzial spontan und situationsadaptiv zu prüfen und entsprechend aus den eigenen zur Verfügung stehenden pragmatischen Mitteln und sprachlichen Formen jene zu wählen, die es erlauben, «etwas zur gemeinsamen Sache zu machen bzw. etwas gemeinsam zur Sache zu machen» (Geißner 1988, 45). In Anlehnung daran ist eine Person nach Lepschy (2002) dann kompetent, wenn sie

> in jeweils spezifischen Sprechsituationen notwendige kommunikative Handlungsentscheidungen treffen und sprechsprachlich angemessen handeln kann. [Sie] muss in der Lage sein, situationsangemessen die Gesprächsorganisation zu regeln, das Thema zielbezogen zu bearbeiten und die Beziehung so zu gestalten, dass Verständigung erreicht werden kann. (Lepschy 2002, 53)

Auf dieser Definition einer allgemeinen Gesprächskompetenz aufbauend ist in einem weiteren Schritt jedoch zu fragen, inwieweit auf dieser Grundlage eine spezifisch *argumentative* Kompetenz herausgearbeitet werden kann und was diese in Abgrenzung zu einer allgemeinen Gesprächskompetenz ausmacht. Gemäß Grundler (2011, 79) ist «Argumentationskompetenz […] eine Spielart der Gesprächskompetenz»:

> Sie besteht untrennbar aus Fähigkeiten und Fertigkeiten, die einerseits für jedes mündliche Gespräch grundlegend sind [sic!] und zeichnet sich andererseits durch die Spezifikation einzelner Komponenten aus. Eine Abtrennung der ausspezifizierten Komponenten zur Modellierung der Argumentationskompetenz wird der Komplexität des Gegenstandes nicht gerecht. (Grundler 2011, 79)

Diese «Spezifikation und die Ausdifferenzierung der Begrifflichkeit» nahm Grundler wie bereits erwähnt anhand empirisch gewonnener Daten diskutierender Schülerinnen und Schüler vor, die sie zur heuristischen Entwicklung eines Komponentenmodells nutzte, das ausgehend vom Sprachkompetenzmodell nach Coseriu (2007) und Bühlers Erweitertem Organonmodell (z.B. 1999) konversationelle, kognitive, personale und soziale Kompetenzausprägungen unterscheidet. Auf einem ähnlichen Setting fußend machte Krelle (2014) vier Kompetenzdimensionen an verschiedenen Leistungsaspekten von Schülerinnen und Schülern in Unterrichtsdiskussionen fest und zog zu diesem Zweck den Managementbegriff bei (vgl. auch Spiegel 2006b, 32/176), wobei er argumentative Kompetenzen in verschiedenen Niveaustufen hinsichtlich des Sprach- und Gesprächsmanagements, des Handlungsmanagements, des Themenmanagements und des Identitäts- und Beziehungsmanagements beschreibt. Auch von anderen Forscherinnen und Forschern werden diese Dimensionen, teils unter Hinzuziehung ande-

rer Begrifflichkeiten und anderer Schwerpunktsetzungen, beschrieben, so zum Beispiel

- die Formulierungsfähigkeit (Spiegel/Vinçon 1999) bzw. die expressive Dimension (Grundler/Vogt 2009)
- die kontextuelle Dimension (Grundler/Vogt 2009)
- die kognitive Dimension (Grundler/Vogt 2009) bzw. die thematische Gebundenheit (Spiegel/Vinçon 1999), auch im Sinne der inhaltlichen Topik (Kopperschmidt 2000)
- die soziale Dimension (Grundler/Vogt 2009).

Einzelaspekte, die sich teils auf verschiedene Ausdifferenzierungen einer oder mehrerer dieser Kompetenzbereiche argumentativer Kompetenz beziehen, fokussieren beispielsweise auf:

- argumentative Strukturformate, die den Grad der Komplexität von Argumenten bestimmen (Vogt 2002) und mit denen entsprechend zwischen unausgeprägter und ausgeprägter Kompetenz unterschieden werden kann (Kuhn/Udell 2003)
- die Perspektivierung (Kopperschmidt 2000) als Aspekt der personalen Kompetenzausprägung (Grunder 2011)
- Kooperation und Ko-Konstruktion (Canary/Brossmann/Brossmann/Weger 1995) sowie Dialogfähigkeit (Spiegel und Vinçon 1999)
- die Erfolgsorientierung von Argumentationen (Kopperschmidt 2000; Trapp/Yingling/Wanner 1987)
- «Reflexion» des eigenen Handels[41] als frühes Merkmal einer sich entwickelnden argumentativen Kompetenz (Antos 1985) im Zusammenhang mit protorhetorischen Fähigkeiten bei jungen Kindern
- oder allgemein Angemessenheit (teils als theoretisch-präskriptives Konstrukt) auf verschiedenen Ebenen, wie der topischen oder prozessualen Ebene (Hannken-Illjes 200; Budke 2013, 360).

Kritisch anzumerken ist zu einigen dieser Vorschläge, dass die genannten Kriterien auch auf Gespräche im Allgemeinen zutreffen und keine argumentationsspezifische Ausdifferenzierung beinhalten (z.B. die Aspekte der Kooperativität und der Dialogfähigkeit).[42] Einige der Vorschläge berufen sich zudem stärker auf Kriterien, die eine

---

[41] Eine Handlung gilt dann als reflektiert, wenn gewisse außersprachliche Ziele mit formulativen Zielen in Beziehung gesetzt werden und eine Relationierung des (intentionalen) WOZUs mit einem (intentionalen) WAS (oder WIE) stattfindet (Antos 1985, 13). Methodisch wird nur durch eine «interpretative Analyse des Kontexts und vergleichbarer Stellen» darstellbar, wie hoch der erreichte «Bewußtheitsgrad» für den Einsatz dieser oder jener sprachlich-argumentativer Mittel ist (Antos 1985, 9).

[42] Dies ist mitunter ein Indiz dafür, dass der Argumentationsbegriff in einer breiten definitorischen Varianz vorliegt. Obwohl möglicherweise ein gemeinsames definitorisches Minimum existiert, weist der Begriff zahlreiche unspezifische «lose Enden» auf, was auch Folgen für die Bestimmung des

gewisse Normativität unterstellen, zum Beispiel dann, wenn die Komplexität des Argumentierens (Vogt 2002) und seine Vollständigkeit (Kuhn/Udell 2003) als Kompetenzindikator aufgefasst werden oder wenn Kompetenz von der Überzeugungskraft von Argumenten («Erfolgsmaxime») abgeleitet wird (Kopperschmidt 2000). Der letztgenannte Ansatz scheint in der wissenschaftlichen Forschung relativ weit verbreitet und tradiert zu sein. Bereits 1989 machte Hirsch einen ähnlichen Vorschlag zur Beschreibung kompetenten Argumentierens, der auf «objektiven» und damit oft normativ überformten Phänomenen basierte. Dazu gehören die empirische Haltbarkeit, die Akzeptabilität und die Effektivität von Argumenten, welche am «Wert des Ergebnisses» (Hirsch 1989) bzw. an der Persuasion der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners (so auch Krelle 2014; Kuhn/Udell 2003; Meißner 1994; Trapp/Yingling/Wanner 1987) – erkennbar seien. Erfolgreiche Kommunikation findet laut Pickering und Garrod (2006, 203) jedoch auch dann statt, wenn die Interagierenden ähnliche oder gleiche Bedeutungen entwickeln und diese gemeinsam «darstellen» können.[43] Erfolgreiches Argumentieren ist folglich nicht nur mit dem Überzeugen der Opponentin oder des Opponenten gleichzusetzen, sondern lässt sich bereits dann konstatieren, «wenn die eigene Position nachvollziehbar gemacht werden konnte» (Scarvaglieri 2017, 150). Die Erfolgsmaxime als Kompetenzindikator wird auch von Kopperschmidt (2000) und van Rees (2004) angesprochen und als «vernunftbasierende Lösung» verstanden. Jedoch ist diese «vernunftbasierende Lösung», ähnlich wie die Überzeugungskraft eines Arguments, in kindlichen Gesprächen nur schwer bestimmbar, da Kinder ihre eigenen kinderkulturellen Bedeutungswelten (Arendt 2015; Zadunaisky-Ehrlich/Blum-Kulka 2010) und eigene normative Erwartungen haben, die sie gegenseitig an ihre Sprechhandlungen stellen (Arendt 2015). So zeigt sich in authentischen Gesprächsdaten, dass auch bei – aus der Perspektive von Erwachsenen – anscheinend plausiblen Argumenten nicht in jedem Fall eine Ratifizierung oder ein explizites Akzeptieren der Argumente erfolgt, sodass der Erfolg im Sinne einer Überzeugung oder Konsensfindung ausbleibt. Es ist jedoch nicht gerechtfertigt, der Sprecherin oder dem Sprecher in solchen Situationen mangelnde Fähigkeiten und damit Inkompetenz zu unterstellen. Umgekehrt können auch scheinbar wenig elaborierte oder unkonventionelle argumentative Mittel wie Insistieren, prosodische Markierungen und Modalisierungen (Kreuz/Mundwiler 2016) persuasiv wirken.

Vor diesem Hintergrund ist der Ansatz des argumentativen Erfolgs für die Kompetenzbeschreibung im Zusammenhang mit den vorliegenden Daten als wenig geeignet einzuschätzen, da er sich als ausschließlich produktorientiert erweist. Die Ergebnisorientierung zur Bestimmung von Kompetenz vernachlässigt die vielfältigen gefor-

---

Kompetenzbegriffs nach sich zieht; vgl. dazu auch die Diskussionen zur Definition von «Argumentieren» in Kapitel 2.1.

[43] Die Autoren beziehen sich auf «alignment of situation models» während der Interaktion. Sie definieren diese «as a multi-dimensional representation of the situation under discussion» (Pickering/Garrod 2006, 204). Ein erfolgreicher Dialog kommt demnach dann zustande, wenn die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner «construct similar situation models to each other» (Pickering/Garrod 2006, 204).

derten Fähigkeiten bzw. die Kompetenzen bei der Prozessierung sprachlicher und inhaltlicher Argumentationen sowie die personenbezogene Performanz. Ein «outputorientierter» Kompetenzbegriff (u.a. Kurz 2006) unterliegt keinen normativen Interpretationen von «kompetent» vs. «nicht kompetent», sondern beruht auf deskriptiven Beobachtungen. Er ist erst dann einsetzbar, wenn die Interagierenden anzeigen, wie sie das hervorgebrachte Argument einschätzen und bearbeiten, und wenn sie sich gegenseitig anzeigen «whether his or her conversational objectives were achieved» (Spitzberg/Cupach 1984, 94). Scheinbar objektive Kriterien werden im Zuge deskriptiver Gesprächsanalysen somit relativiert und können nur eingeschränkt als Indikator argumentativer Kompetenz herangezogen werden, sodass ein Desiderat zur Modellierung objektiver Kriterien weiterhin bestehen bleibt.[44]

Auch angesichts der Tatsache, dass die oben aufgeführten Ansätze auf Fallstudien situierter, flüchtiger bzw. einmaliger und multifaktorieller Gesprächsereignisse beruhen, eignen sie sich nur in eingeschränktem Maße für die Anwendung auf die vorliegenden Daten zu argumentativen Gesprächen. Sie liefern nur Informationen über *einen* empirischen Fall, das heißt über die Kompetenzen der ausgewählten Probandinnen und Probanden (Krelle 2011, 32) unter ganz bestimmten Interaktionsbedingungen und Aufgabenstellungen. Diese Ansätze stellen damit den Versuch dar, korpusbezogene Schlüsse zu ziehen bzw. Kategorien zu entwerfen, können aber nicht den Anspruch erheben, Gesprächskompetenz interindividuell generalisierbar zu machen.

Analog zur Modellierung von Gesprächskompetenz gilt es ist bei der Modellierung von argumentativer Kompetenz des Weiteren zu berücksichtigen, dass in argumentativen Gesprächen meist personenübergreifende Prozesse ablaufen, während «Kompetenz» ein personenbezogenes Konzept ist (Quasthoff 2009, 85). Definitionen des Begriffs der argumentativen Kompetenz sind daher nicht absolut festzulegen, sondern müssen relativ formuliert werden (Hauser/Luginbühl 2015, 182). Daher ist es bisher auch noch nicht gelungen (argumentative) Gesprächskompetenz sowohl empirisch als auch begrifflich-konzeptuell vollständig zu erfassen. Handhabbar wird sie lediglich anhand einer «offene[n] Liste, […] [die] stets durch weitere Teilkompetenzen erweiterbar» ist (Grundler 2008, 49), verstanden als übergreifendes Konzept, das dazu dient, «eine Reihe von Teilkompetenzen des mündlichen Sprachgebrauchs zu beschreiben» (Krelle 2011, 15).

In der vorliegenden Arbeit wird «Kompetenz» in argumentativen Kontexten anhand der je situationsbezogenen Performanz beschrieben, für deren Analyse sich die drei Beschreibungsebenen «Kontextualisierung», «Vertextung» und «Markierung» nach Quasthoff (2009) eignen. Diese drei Teilfähigkeiten werden im Kapitel 8.5 zur ausblicksartigen Beschreibung des Kompetenzaspekts in den vorliegenden Daten herangezogen. Obwohl dabei von der Zuschreibung «kompetenten» Argumentierens abgesehen wird, lassen sich im aktuellen Gesprächsvollzug aus der Perspektive des «Erwerbsverlaufs» gewisse Schlüsse hinsichtlich einzelner Könnenselemente der

[44] Wobei hier zu fragen ist, ob dies überhaupt das Ziel sein kann und soll.

Kinder ziehen. In diesem Zusammenhang wird berücksichtigt, wie die Gesprächsteilnehmenden selbst ihre Äußerungen, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Angemessenheit, eingeschätzt hatten (vgl. oben). Bei der Analyse von Mehrparteieninteraktionen ist es zudem unumgänglich, die Wechselbeziehung zwischen den individuellen partizipativen Anteilen im aktuellen Gesprächsvollzug und der kollektiven Kooperationsdynamik aufeinander zu beziehen (Brandt/Höck 2010). Des Weiteren ist es mithilfe eines (quantitativen) Vergleichs verschiedener Altersstufen möglich, durch die Erfassung des individuenbezogenen Repertoires an sprachlichen und kognitiven Leistungen eines möglichst großen Samples Aussagen zu *individuenübergreifenden* Entwicklungsverläufen zu formulieren (vgl. Kapitel 8, insbesondere 8.5). Auf der Grundlage dieser Quantifizierungen ließen sich perspektivisch, ähnlich wie bei Grundler (2011) und Krelle (2014), einzelne Kompetenzniveaus bzw. Kompetenzausprägungen detailliert beschreiben und hypothetisch verallgemeinern (vgl. auch Grundler 2015). Dies ist jedoch nicht Schwerpunkt der Arbeit.

Schwerpunkt ist es vielmehr, «gemeinsames Handeln» in argumentativen Kleingruppengesprächen unter Kindern theoretisch aufzuarbeiten und gesprächsanalytisch zu beschreiben. Das folgende Kapitel 3 nimmt daher «gemeinsames Handeln» unter Verwendung eines spezifischen Begriffs – dem der «Ko-Konstruktion» – in den Blick und versucht diesen, auf Basis der mannigfaltigen wissenschaftlichen Diskussionen, auszudifferenzieren sowie auf einen eigenen Begriff der «argumentativen Ko-Konstruktion» hinzuleiten (vgl. Kapitel 3.6). In den Kapiteln 5-7 schließt sich der analytische Teil an.

3. Ko-Konstruktionen in der Interaktion

Interaktion vollzieht sich immer in der gemeinsamen Konstruktion von (Sprech-) Handlungen mehrerer Interagierender und ist zentraler Schauplatz des sozialen Lebens (Müller 2016, 298). Im nachfolgenden Kapitel finden sich einige Vorbemerkungen zum «to do together» (Sacks 1995, 147/1967), auf dem das Phänomen der Ko-Konstruktion gründet. Der Begriff «Ko-Konstruktion» und dessen Genese werden im darauffolgenden Kapitel unter Einbezug der Forschungsgeschichte und der kontroversen Diskussion seiner Gegenstandskonstitution näher erläutert (Kapitel 3.2). Danach wird eine Ausdifferenzierung von «Ko-Konstruktion» in zwei Ebenen vorgenommen – in die makroskopische, interaktionale Ebene von Ko-Konstruktionen und in die mikroskopische, konstruktionsgrammatische Ebene – und teilweise mit Datenbeispielen illustriert (Kapitel 3.3 und 3.4). Nachfolgend wird in Kapitel 3.5 auf weitere Formen des gemeinsamen Sprechens, so zum Beispiel das «Conversational Duet» (Falk 1980), das sogenannte «kollektive Sprechen» (Schwitalla 1992) sowie auf die Phänomene der Kohärenz und Kohäsion ergänzend eingegangen. Abschließend erfolgt die Darstellung des Analyseinstrumentes, welches der vorliegenden Datenanalyse zugrunde gelegt wird, sowie eine eigene Definition von «argumentativen Ko-Konstruktionen» (Kapitel 3.6).

3.1. «Joint Creations»[1] als Rahmenkonzept gemeinsamer sprachlicher Interaktionen

Drei Menschen erzählen eine Geschichte, sie hören sich zu, sie denken mit. Was lässt sich beobachten? Sie ergänzen sich, sie geben sich Stichwörter, sie vervollständigen durch plötzliche Sprecherwechsel gegenseitig ihre Äußerungen. Sie erzählen *gemeinsam* eine Geschichte (Kipp 2016). So simpel das Experiment der beiden amerikanischen Forscherinnen Ekeocha und Brennan (2008), das diesen Aussagen zugrunde liegt, erscheinen mag, so wichtig ist es für die Beantwortung der Frage, wodurch sich Kommunikation auszeichnet: durch permanente Situativität und Dialogizität im Miteinander (Kipp 2016; Günthner 2012, 2). Auch wenn eine Interagierende oder ein Interagierender «nur» zuhört, ist sie oder er mit beteiligt und «tut wesentlich mehr als nur Zuhören» (Kipp 2016, 19). Das Zuhören und Verstehen ist ein responsiver Prozess, der aber gleichzeitig auf zukünftige Reaktionen ausgerichtet ist (Linke 2016, 360; Bakhtin 1986). So agieren Sprecherinnen und Sprecher ebenso wie Zuhörerinnen und Zuhörer in allen Kommunikationssituationen nicht als singuläres «Ich», sondern in einer «Ich-Du»-Beziehung (Linke 2016; Buber 2008) und entwickeln ihre eigene Selbstbewusstheit und Reflexivität erst durch die Verschränkung mit der Bewusstheit des Gegenübers (Linke 2016; Mead 1927). Kommunikation ist daher nicht nur als

[1] In Anlehnung an Howe (2009, vgl. Kapitel 3.3).

Ausdruck eines (selbst)gesteuerten interaktiven und intentionalen Austauschs zu verstehen, sondern besitzt stets die Tendenz zur Kooperation (Stivers/Sidnell 2016, 148). Diese elementare Charakterisierung beschreibt auch der amerikanische Entwicklungspsychologe und Verhaltensforscher Tomasello:

> [H]uman communication is […] a fundamentally cooperative enterprise, operating most naturally and smoothly within the context of (1) mutually assumed common conceptual ground, and (2) mutually assumed cooperative communicative motives. (Tomasello 2008, 6)

Tomasello (2003) beschreibt dazu vier menschliche Voraussetzungen, durch die ein solches «to do together» (Sacks 1995, 147) möglich wird. Es handelt sich dabei um

- die sozio-kognitiven Fertigkeiten, die erforderlich sind, um das Interesse gemeinsam auf einen Gesprächsgegenstand bzw. eine Aufgabe zu richten *und joint attentional frames* aufzubauen;
- die Fähigkeit, kommunikative Intentionen im Sinne eines «intention-reading» zu verstehen;
- die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, deren Handlungen nachzuvollziehen («role reversal imitation» als Form des kulturellen Lernens, Carpenter/Tomasello/Striano 2005) und andere als gleichwertige Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartner anzuerkennen (Kipp 2016).[2] Diese Fähigkeit zur Perspektivierung ergibt sich aus «der Wechselseitigkeit von Kommunikation verbunden mit dem Wechsel von Kommunikationspartnern» (Linke 2016, 361);
- die menschliche Fähigkeit einer «adaption for symbolic communication» (Tomasello 2003, 19).

Auf diesen menschlichen Fähigkeiten beruhend unterliegen soziale Interaktionen einem detaillierten indexikalischen Verständnis der Interagierenden «of what might be happening right now, what just happened, and what will likely happen next in some particular, located routine activity» (Jacoby/Ochs 1995, 174; Garfinkel 1967). Die Herstellung von Sinn ist damit stets eine interaktionale Angelegenheit (Jacoby/Ochs 1995, 174).

Die Basis des gemeinsamen Interagierens: Gemeinsames Denken

Die Grundvoraussetzung für das Miteinandersprechen ist in erster Linie gemeinsames und reflexives Denken, das eine zentrale Rolle für den gemeinsamen Vollzug einer (kommunikativen) Aktivität spielt. Mittels neurowissenschaftlicher Methoden (MRT)

---

[2] Die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner stellen sich dann aufeinander ein und passen den eigenen Sprachstil an die jeweiligen Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartner und die Kommunikationssituation an. Dies ist vor allem in etablierten (Peer-)Gruppen gut zu beobachten (Kipp 2016).

konnte nachgewiesen werden, dass die Gehirnaktivitäten einer erzählenden Sprecherin mit denjenigen der Zuhörerin in großen Teilen übereinstimmten (Stephens/ Silbert/Hasson 2010). Nicht nur bei der Sprecherin, sondern auch bei der Zuhörerin waren sowohl diejenigen Gehirnareale aktiv, die die Sprachproduktion steuern, als auch diejenigen, die für die motorische Sprachsteuerung zuständig sind (vgl. auch Watkins/Strafelle/Paus 2003). Die Zuhörerin sprach somit sowohl innerlich als auch in gewisser Weise äußerlich mit.[3] Bei beiden Probandinnen waren darüber hinaus Gehirnbereiche aktiv, die für das Sprachverstehen bzw. die Erfassung von Sinn und Bedeutung notwendig sind. Diese Synchronisation der Hirnareale von Sprecherin und Zuhörerin, die zu gemeinsamem Denken führte, erlaubte es der Zuhörerin, vorauszudenken und Vermutungen über den Fortlauf des Gesprochenen aufzustellen. Des Weiteren konnte Aktivität in denjenigen Arealen nachgewiesen werden, die über das Sprachverständnis hinausgehen, die sogenannten «extralinguistischen Areale». Diese ermöglichen es dem Menschen, nicht nur sprachliche Inhalte zu verstehen, zu denken und zu planen, sondern auch soziale Aspekte zu verarbeiten, zum Beispiel «das Erkennen und Verstehen von Überzeugungen, Wünschen und Zielen anderer Menschen» (Kipp 2016, 22), sowie das Gesagte mitzuerleben, wie beispielsweise bei einer erzählten Geschichte.

Der Kern[4] des gemeinsamen Interagierens: Gemeinsames Sprechhandeln

Um die lokale Bedeutungs- und Handlungskonstitution zu koordinieren und sich über die «Gemeinsamkeit der Orientierung, die Gleichsinnigkeit der Sinnproduktion und die kollektive Relevantsetzung thematischer oder pragmatischer Aspekte» (Pustički/Schmitt 2015, 184) verständigen zu können, braucht es neben dem «Mitdenken», also der kognitiven Funktion von Sprache, auch die expressive. Damit gemeint ist die Produktion verbaler, paraverbaler und nonverbaler[5] Strukturen, die für alle Interagierenden hör-, seh- und rezipierbar sind. Laut Bietti und Sutton (2015) gelingt es den Interagierenden durch «reciprocally and mutually coordinated actions and interactions» (Bietti/Sutton 2015, 420), eine kollektive Konstruktion bzw. eine «joint activity» (Linell 1998, 86) auf der Sprachhandlungsebene herzustellen. Diese gründe auf dem Zusammenspiel von multiplen kognitiven, körperlichen und materiellen Ressourcen innerhalb einer mikroskopischen Zeitskala (Bietti/Sutton 2015, 420), welche auf dem Teilen bzw. Synchronisieren eigener «mental states» beruht (Brenn-

---

[3] Vgl. auch die «Motor Theory of Speech Perception» (Aktivierung von «phonetischen Gesten» beim Zuhören, Liberman/Mattingly 1985; Libermann/Cooper/Shankweiler/Studdert-Kennedy 1967) und das «Analysis-by-Synthesis Model» (Morris/Stevenson 1959) (Aktivierung der Artikulationsorgane und der entsprechenden Gehirnregionen beim Zuhören).

[4] Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive.

[5] Deppermann und Schmitt (2007) weisen darauf hin, dass zur Erklärung von kommunikativen Handlungen im Sinne von adaptiven Prozessen nicht nur verbale Interaktionen berücksichtigt werden sollten, sondern auch interpersonelle nonverbale Koordinationsbedingungen, das heißt allgemeine multimodale Verhaltensweisen eingeschlossen werden müssten. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf den verbalen Ko-Konstruktionen. Werden aber para- und nonverbale Konstruktionen für die Analyse relevant, werden sie ebenfalls mitberücksichtigt.

an/Galati/Kuhlen 2010, 304). Die Interagierenden setzen auf diese Weise geteilte oder gar synchronisierte kommunikative Praktiken um (Günthner 2000/2009/2012; zu «interactional synchrony» vgl. z.B. Erickson/Schultz 1982; Lieberman 1967) und zeigen an, wie sie sich am fortlaufenden Interaktionsprozess ausrichten (z.B. durch Antworten auf Fragen, durch die Orientierung an Turn-Taking-Strukturen mit ihrer Reziprozität der Rollen «Sprecherin/Sprecher» und «Adressatin/Adressat» etc.).

Um diese kollektiven Konstruktionen, den gemeinsamen sprachlichen Output, systematisch zu erforschen und zu beschreiben, greift beispielsweise die Gesprächsanalyse auf zwei zentrale Konzepte zurück: auf das jeder mündlichen Kommunikation zugrundeliegende «recipient design» (nach Sacks/Schegloff/Jefferson 1974; vgl. auch Schmitt/Knöbl 2013, 247; Linell 2009, 167) und auf «joint production» (Ferrara 1992). Das «recipient design» beschreibt die oben genannte Anpassung der Äußerung einer Sprecherin oder eines Sprechers an die (zu erwartende) Reaktionen und die Verstehensleistungen der Hörerin oder des Hörers.[6] Die Äußerung einer Sprecherin oder eines Sprechers erfolgt folglich immer schon in Antizipation zukünftiger Reaktionen anderer und wird auf diese hin geformt (Bakhtin 1986, 94), sodass Momente einer doppelten Positionierung entstehen. Das heißt, dass auch die «Designerin» oder der «Designer» sich selbst in unmittelbar vergleichbarer Weise positioniert (sogenannte «strukturelle Reflexivität», Schmitt/Knöbl 2013, 267 f.)[7]:

> Indem ich mich selbst beschreibend oder handelnd positioniere, weise ich mir, ebenso aber auch dem Anderen in Relation zu meiner eigenen Position, die ich ihm gegenüber beanspruche, eine Identität zu. (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 196)

Äußerungen bzw. ihre Produzentinnen und Produzenten leisten somit eine doppelte Identitätskonstruktion. An Momenten von «collaboratively built utterances» (Sacks 1995, 528/1967) wird deutlich erkennbar, wie eng sich die Gesprächsteilnehmenden sequenziell und turn-by-turn an den Reaktionen ihres Gegenübers orientieren.

Eine *joint production* baut auf dem *recipient design* auf und bezieht sich auf die gemeinsame und aufeinander abgestimmte Hervorbringung und Aufrechterhaltung von Äußerungen in der sprachlichen Interaktion mit einer gemeinsamen Bedeutungsherstellung (Schwitalla 1992). Darunter fallen unter anderem gesprächskonstituierende Aktivitäten wie zum Beispiel «Beginn und Beendigung, Herbeiführung des Sprecherwechsels, die Beanspruchung und Gewährung eines längeren Rederechts und die Interpretation der Äußerungen und ihrer Konsequenzen für die Beteiligten» (Schwitalla 1992, 70). Daraus können gemeinsam kontextualisierte kommunikative Einheiten entstehen, mittels deren die Interagierenden ein gemeinsames «konversati-

---

[6] Der Aspekt der Adaptivität wird in diesem Zusammenhang auch mit Begriffen wie «listener adaptedness», «person-centered or other-related/directed speech», «taking the role/perspective of another» (z.B. McCann/Higgins 1990; Graumann/Hermann 1988; Burleson 1987; Isaacs/Clark 1987; Applegate/Delia 1980) sowie «audience design» nach Bell (1984/2001) bezeichnet.

[7] Als Komplement dazu schlagen die Autoren den Begriff des «participant design» vor. Vgl. auch den Begriff «Partnerdesign» von Selting (1987, 129).

onelles Projekt» (Kotthoff 2015, 76; Linell 1998, 218) – nach Bakhtin (1986) auch eine «chain of speech communion» (Bakhtin 1986, 93) –, zum Beispiel eine Argumentation, gestalten. Jedes einzelne «Projekt» schafft «eine spezifische Form sozialer Bedeutung» (Baker 2009, 13) und erfüllt dadurch bestimmte kommunikative Zwecke, was schließlich interpersonelle Verständigung möglich macht.

Das wissenschaftliche Interesse an zwischenmenschlicher Interaktion veranlasste Forscherinnen und Forscher verschiedenster Disziplinen bereits vor Jahrzehnten dazu, die Diversität (einzel)sprachlicher und kognitiver Formen und Bedeutungen dialogischer, kooperativer Gespräche detaillierter zu untersuchen (Schwitalla 1992). In diesem Kontext lässt sich auch der Begriff der «Ko-Konstruktion» verorten, der interdisziplinär zur Beschreibung und Untersuchung zwischenmenschlicher Kommunikation verwendet wird:

> The concept of co-construction has roots in fields that span the social sciences and humanities, including child language studies, Soviet psychology, literary theory of the Bakhtin Circle, ethnomethodology and conversation analysis, and linguistic anthropology. (Jacoby/Ochs 1995, 172)

Das folgende Kapitel umreißt im Anschluss an die in diesem Kapitel erfolgten einleitenden Ausführungen zur sprachlichen Interaktion forschungsgeschichtliche Aspekte der Genese des Begriffs «Ko-Konstruktion», seiner vielfältigen Weiterentwicklung und seiner konzeptuellen wie auch begrifflichen Ausdifferenzierung. Ko-Konstruktivität wird dabei primär aus der Sicht der Sprachwissenschaft und Gesprächsforschung beleuchtet.

3.2. Forschungsgeschichte und Versuch einer begrifflichen Einordnung

As a free-standing term, the word co-constructing is quite elliptical,
implying some nonspecified joint activity of creation,
deliberately leaving one in the dark
as to who (or what) might be acting in concert
and what exactly is being jointly created.
(Jacoby/Ochs 1995, 171)

Obwohl diese Feststellung von Jacoby und Ochs in ihrer Einführung des 1995 herausgegebenen Journals «Research on Language and Social Interaction» bereits mehr als zwei Jahrzehnte zurückliegt, mag man beim Studium der mittlerweile reichen, auch aktuellen, Literatur zu «ko-konstruierten» Interaktionen und verwandten Konzepten genau diesen Eindruck gewinnen. Das Präfix «ko» wird sehr häufig und anscheinend beliebig verwendet, um eine Vielzahl an interaktionalen Prozessen abzudecken, die «in Gemeinsamkeit» geschehen. Obwohl sich im Begriff der Ko-Konstruktion verschiedene Auffassungen und Beschreibungsversuche manifestieren, ist der Aspekt des gemeinsamen Konstruierens von Wirklichkeit weitgehend unbe-

stritten und laut Jacoby und Ochs (1995) zentral «to the accomplishment of mental and social behavior troughout the human lifespan» (Jacoby/Ochs 1995, 173).

Im Folgenden wird ein Überblick über Studien gegeben, die das Ziel verfolgten, gemeinsame, synchronisierte Interaktionen zu beschreiben und eine Begriffsbestimmung «des Gemeinsamen» vorzunehmen. Teilweise wird auf dieser Grundlage der Begriff der «Ko-Konstruktion» in den Studien auch konkret plausibilisiert, aber kaum einheitlich theoretisiert. Dazu wird zunächst auf die Forschungsgeschichte eingegangen, das heißt auf die Entwicklung sich verändernder bzw. hinzukommender Forschungsschwerpunkte zur «gemeinsamen Interaktion» – teilweise bezeichnet als «Ko-Konstruktion», teilweise unter Bezeichnungen wie «gemeinsame Organisation» oder «Kooperation». Im Anschluss daran wird der Begriff der Ko-Konstruktion diskutiert.

Forschungsansätze und -entwicklungen zur Beschreibung des «gemeinsamen Handelns» in der Interaktion

Erste wegweisende Untersuchungen der gemeinsamen sprachlichen Organisation von Gesprächen stammen aus den Anfängen der Gesprächsanalyse von Sacks, Schegloff und Jefferson (1974), die als Erste grundlegende Studien zu einer «Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation» vorlegten. Gemäß dem gesprächsanalytischen Turn-by-Turn-Prinzip und «der alternierenden, ‹sozio-sequentiell› geordneten Redebeteiligung war die grundlegende Einheit ‹Turn› bestimmt als eine jeweils von einem einzelnen Teilnehmer auszuführende Redeeinheit» (Müller 2016, 297), für die dieser bis zum Ende seiner Äußerung verantwortlich war. Jedoch begann sich die Gesprächsanalyse schon bald auch einem Phänomen auseinanderzusetzen, das «besonderer Beachtung und Beschreibung bedurfte» (Müller 2016, 298), nämlich mit der gemeinsamen Konstruktion von Turns und größeren Redeeinheiten in Form einer *shared syntax*. Zu nennen sind hier zum Beispiel einige Studien von Goodwin (1981) zu «conversational organisation», in denen er aufzeigte, in welchem Maß Sprecherin oder Sprecher und Hörerin oder Hörer an einer dialogischen Rede beteiligt sind und wechselseitig Turns konstruieren. Weitere einschlägige Arbeiten entstanden ergänzend beispielsweise von Lerner (1991) zu «collaborative turn sequences», von Ono und Thompson (1995) zum Konzept der «co-constructions» als Zusammenhang von Interaktion und Syntax, von Günthner (2000/2006b/2009/2012) zu «kollaborativen Konstruktionen» und von Szczepek (2000a/2000b) zu «collaborative productions». Weitere Studien, die in diese Richtung zielen, legten Helasvuo (2004) zu «shared syntax», Gülich und Mondada (2008) zu «kollektiven Äußerungsproduktionen» und Mazeland (2009) zu «Positionsexpansionen» vor. Ausgangspunkt bildete immer noch die syntaktische Einheit. Das gemeinsame Konstruieren von Interaktion wurde und wird also primär an syntaktische Strukturen gekoppelt und auf gemeinsames *turn-taking* bezogen.

Studien, die sich spezifischer mit dialogischen Interaktionen auch auf der Sprachhandlungsebene befassten, wurden beispielsweise von Sacks (1992) mit seiner umfassenden Arbeit zu «collaboratives; possible utterances; utterance pairs; greetings and introductions» vorgelegt. Daneben entstanden zahlreiche Untersuchungen, die weite-

re, sehr unterschiedliche Aspekte des gemeinsamen Sprechens herausarbeiteten. So beschäftigten sich Erickson und Schultz (1982) und Glindemann (1984) unter der Perspektive des Adressatenzuschnitts mit Rückmeldungen von Hörerinnen und Hörern und deren Konsequenzen für den Gesprächsfluss, während sich Petter-Zimmer (1990) mit dem mehrfach adressierenden Sprechen befasste (vgl. auch «principal recipients» bei Goodwin 1986, 293-296) und Haviland (1986) das Sprechen für und über andere Beteiligte fokussierte. Die soziale Komponente des gemeinsamen Interagierens brachte zum Beispiel Goodwin (1990) ein, die «talk as social organization» untersuchte und die soziale, kollaborative Konstruktion von Spielen beschrieb (auch Goodwin 1995).

Wenngleich sich die Beschreibung eines gemeinsamen Sprechhandelns damit zunehmend von der engen konstruktionsgrammatischen Auffassung emanzipiert hat, stehen in der aktuellen Debatte sprachwissenschaftlicher Forschung laut Drescher (2015) jedoch nach wie vor konstruktionsgrammatische Ansätze und weniger solche der angewandten Gesprächsforschung im Zentrum. Angesichts dieses eher einseitigen Fokus auf das Ko-Konstruieren konstatiert Drescher (2015, 78) ein «Theoriedefizit im Bereich der Erforschung der gesprochenen Sprache sowie der Unzulänglichkeit gängiger Grammatiktheorien für ihre Beschreibung». Einen Versuch, diesem Defizit zu begegnen, unternahmen Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft (2015) mit der Herausgabe des Sammelbandes «Ko-Konstruktionen in der Interaktion». Ziel war es, die dominierende grammatiktheoretische Sichtweise um eine interaktionslinguistische zu ergänzen. «Ko-Konstruktion» wird von der Herausgeberin und den Herausgebern als «gemeinsames Handeln einer Interaktion auf ein Ziel hin» definiert (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015, 10). Mit diesem Begriff der Ko-Konstruktion wird versucht, das allgemeine *interactional achievement*[8] (Schegloff 1982) auszudifferenzieren, indem die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge konkrete Daten präsentieren und daran das jeweils spezifisch Ko-Konstruktive herausarbeiten (vgl. ausführlicher Kapitel 3.3). Bei der Datenanalyse werden Ko-Konstruktionen sowohl auf der (globalen) Prozessebene der Gestaltung von Äußerungen als auch auf der Produktebene operationalisiert. Somit erfolgte ergänzend zu den Untersuchungen mikroskopischer, turnbezogener Ko-Konstruktionen also auch die Untersuchung größerer gemeinsamer Redeeinheiten aus einer interaktionslinguistischen Perspektive.

Es ist jedoch problematisch, dass die Öffnung des Ko-Konstruktionsbegriffs teilweise wiederum so weit führte, dass jegliche gemeinsame, zielführende Interaktion als «Ko-Konstruktion» aufgefasst wird (Dausendschön-Gay et al. 2015; vgl. dazu auch die Diskussion in Kapitel 3.3) und der Begriff der Ko-Konstruktion eine konzeptuell unspezifische Ausweitung auf die grundlegende Deskription von gemeinsamer sprachlicher Interaktion erfährt. Parallel dazu finden sich zudem auch Arbeiten, die diese gemeinsam konstruierten Handlungen einer «culturally meaningful reality»

---

[8] Schegloff (1982) beschreibt den Diskurs «as an interactional achievement», bei dem die (ausbleibenden) Aktivitäten der Zuhörerinnen und Zuhörer (die sogenannten «continuers») sowohl die sprachlichen als auch die nicht sprachlichen Aktivitäten der jeweils Sprechenden maßgeblich steuern und beeinflussen (vgl. Drescher 2015).

(Jacoby/Ochs 1995, 171) nicht unter den Begriff der «Ko-Konstruktion» subsumieren, sondern sich wissenschaftstheoretisch eher auf das allgemeine Rahmenkonzept des «interactional achievement» stützen. Außerdem werden solche gemeinsamen Handlungen unter Rückgriff auf verwandte Begriffe wie zum Beispiel «Dialogizität», «Kooperation», «Kollaboration», «Koordinierung» theoretisiert.

Ergänzend soll exkursorisch erwähnt werden, dass Untersuchungen zum «Interagieren in Gemeinsamkeit» bzw. zum Ko-Konstruieren nicht nur der Sprachwissenschaft vorbehalten sind, sondern auch in anderen geisteswissenschaftlichen Disziplinen durchgeführt werden. «Ko-Konstruktionen» sind damit also kein spezifisch sprachwissenschaftlicher Gegenstand, sondern sie sind von interdisziplinärem Interesse – was eine präzise Begriffsbestimmung ebenfalls erschwert. Arbeiten, die sich zum Beispiel unter eher soziopsychologischen Gesichtspunkten mit der gemeinsamen Organisation von Interaktion beschäftigen, legten Giles, Coupland und Coupland (1991) in ihrer «accomodation theory» «as a multiply organized and contextually complex set of alternatives, ubiquitously available to communicators in face-to-face talk» vor. Später arbeiteten sie, auch unter soziolinguistischen Gesichtspunkten, die «Communication Accomodation Theory» (CAT) «as an integrated, interdisciplinary statement of relational processes in communicative interaction» aus. Hierbei ist von Interesse, wie sich die Interagierenden sprachlich einander anpassen und welchen Einfluss die Hörenden auf die Ausgestaltung der Äußerung der Sprechenden nehmen (hinsichtlich soziolinguistischer Variablen wie Register, Stil, Varietät etc.).

Des Weiteren sind im Zusammenhang mit der Beschreibung von Ko-Konstruktion in der Interaktion die Sozialwissenschaften und die sowjetische Psychologie anzuführen – zum Beispiel Vygotskij mit seinen Theorien zum kindlichen Spracherwerb in Bezug auf das elterliche Scaffolding (vgl. Kapitel 2.3.2). Seit den 1970er-Jahren fokussieren Studien zum kindlichen Spracherwerb zudem darauf, wie Kinder und ihre Eltern bzw. Erziehenden ko-konstruktiv an der Produktion und Interpretation von Äußerungen arbeiten, so zum Beispiel durch Expansion, das heißt durch ein sprachlich angereichertes *reframing* der kindlichen, teilweise unverständlichen Äußerung (z.B. Ochs 1984; Snow/Ferguson 1977; Ferguson 1964). Eine Ko-Konstruktion kann nach Jacoby und Ochs (1995) in diesem Kontext auch beschreiben, wie Kinder und ihr erwachsenes Gegenüber «compose propositions across turns and speakers (‹vertical construction›), a phenomenon which anticipates and perhaps contributes to the devlopment of childrens's grammatical competence» (Jacoby/Ochs 1995, 172; Scollon 1976) oder auch wie ein gemeinsamer Gesprächsfokus bzw. gemeinsame Themen etabliert werden (Keenan/Schieffelin 1976; Ochs/Schieffelin/Platt 1979). Dazu passt auch die Beobachtung Rogoffs (1990), dass die lernenden Kinder aktiv ihre Fähigkeiten und ihr Wissen von anderen Interagierenden durch Partizipation in der sozialen Interaktion herstellen und anpassen («draw and assimiliate», Jacoby/Ochs 1995, 173). Ausgehend vom gemeinsamen Interagieren und Ko-Konstruieren als Lernressource (vgl. Kapitel 2.3.3), gelangte der Begriff der Ko-Konstruktion schließlich in die aktuelle Bildungsdebatte, in der «ko-konstruktionsfördernde Maßnahmen für die frühkindliche Bildung in Kindergarten und den ersten Schuljahren» (Höck 2015, 98) ge-

fordert werden (Fthenakis 2009; Fthenakis/Berwanger/Reichert-Garschhammer 2014). Er wird dort verwendet, um zu beschreiben, wie «Wissen im wechselseitigen Austausch aufgebaut wird und jedes Individuum abhängig von seinen bisherigen Erfahrungen seine Wahrnehmung der Welt ko-konstruiert» (König 2010, 17). Fokussiert werden hier vor allem der pädagogische bzw. entwicklungstheoretische Ansatz gemeinsamen Lernens in Kooperation sowie die Ko-Konstruktion von Wissen, das von Fachkräften und Kindern gemeinsam hergestellt wird (Fthenakis 2009, 8). So ist Ko-Konstruktion in der Interaktion schon längst kein neues didaktisches Prinzip mehr, durch seine Komplexität, Sozialität und Situativität jedoch ein unerschöpflicher und sich ständig weiterentwickelnder Forschungsgegenstand.

Zusammenfassung und weiterführende Überlegungen

Es wurde deutlich, dass das interaktive, kollaborative (sprachliche) Handeln im Gespräch bereits seit vielen Jahren interdisziplinär von Interesse ist. In der neueren Forschung hat sich nach und nach eine Vielfalt an Begriffen und Beschreibungsmöglichkeiten herauskristallisiert, um spezifische Phänomene einer «joint creation» (Howe 2009), je nach dem eigenen theoretischen Paradigma sowie dem jeweiligen Forschungskontext, zu beschreiben (Drescher 2015). Im Verlauf der Forschungsgeschichte wurde die Beschreibung des Phänomens somit nicht geschärft und gebündelt, sondern im Gegenteil auf vielfältige Weise und je nach Forschungsinteresse von mikroskopischen bis zu makroskopischen Herangehensweisen unterschiedlich ausdifferenziert. Während die Studien zum kindlichen Spracherwerb und der sowjetischen Psychologie Ko-Konstruktionen primär aus der ontogenetischen Perspektive einer gemeinsamen Wissenskonstruktion betrachten, fokussiert die Sprachwissenschaft bzw. die Gesprächsanalyse die soziale und sprachliche «microgenesis of co-construction over the span of interactional time» (Jacoby/Ochs 1995, 174), zum einen auf der mikroanalytischen Ebene des gemeinsamen grammatikalischen Ko-Konstruierens, zum anderen mittlerweile auch auf der makroanalytischen, interaktionalen Ebene des gemeinsamen Sprechhandelns.

Jacoby und Ochs (1995) vereinten die verschiedenen begrifflichen und interdisziplinären Auffassungen von Ko-Konstruktionen und definierten Ko-Konstruktion als

> the joint creation of a form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality […]. Co-construction is intended to cover a range of interactional processes, including collaboration, cooperation, and coordination. (Jacoby/Ochs 1995, 171)

Da «Ko-Konstruktion» gemäß dieser Definition als eine allgemeine «joint creation» verstanden werden kann sowie grundlegend und universell für die gemeinsame Interaktion zwischen Menschen zu sein scheint (vgl. auch Grice 1975), kann der Begriff nach Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft (2015) innerhalb der sozial- und der geisteswissenschaftlichen Disziplinen klammerbildende und verbindende Funktionen einnehmen. Folglich leistet das Konzept der Ko-Konstruktion sowohl dann einen Beitrag, wenn es die inhaltsbezogene (semantische) Bedeutungsaushandlung be-

schreiben soll (Krummheuer/Brandt 2001, 42, in Anlehnung an Levinson 1988, 171 f.), als auch dann, wenn es die gemeinsame «(Re)Produktion von sozialer Ordnung in der situierten sprachlichen und nicht-sprachlichen Interaktion» (Bergmann 2010, 258), durchaus auch auf der Ebene der Konstruktionsgrammatik, fokussiert.

Für das in der vorliegenden Arbeit zu untersuchende Phänomen des ko-konstruierten Begründens wird einerseits auf konstruktionsgrammatische Konzepte von «Ko-Konstruktion» zurückgegriffen und andererseits auch auf das weite Verständnis von Ko-Konstruktion als gemeinsames, dialogisches Sprechhandeln. Dessen Beschreibung soll in der Analyse jedoch nicht auf der (zu) unspezifischen Ebene einer allgemeinen «joint creation» verbleiben, sondern eine klar umrissene Definition von «Ko-Konstruktion» beinhalten. Die Prägung des Begriffs ist dabei einerseits ein datengeleiteter Prozess und andererseits ein Prozess der Aufarbeitung argumentationstheoretischer Ansätze sowie der Reflexion einschlägiger Studien, die sich mit der gemeinsamen Produktion von sozialer Ordnung und Bedeutung beschäftigen. Beide Stoßrichtungen werden in den folgenden beiden Kapiteln vertieft diskutiert und in Hinführung zu einem eigenen Begriff von Ko-Konstruktion (vgl. Kapitel 3.6) ausgelegt: Innerhalb der oben aufgezeigten grundlegenden Rahmenbedingungen zur Etablierung und Aufrechterhaltung interaktiver Kommunikation werden in Kapitel 3.3 die eher interaktionslinguistische und in Kapitel 3.4 die konstruktionsgrammatische Ausprägung von Ko-Konstruktionen beleuchtet. In Kapitel 3.3 werden dazu ausführlicher ausgewählte sprachwissenschaftliche Konzepte von Ko-Konstruktion[9] aufgegriffen, welche sich auf makroanalytischer Ebene auf größere sprachliche Strukturen und argumentative Muster beziehen, die als «Ko-Konstruktion» beschreibbar sind. Das Verständnis von Ko-Konstruktion in Sinne einer gemeinsamen sprachlichen Struktur ist grundlegend für die Analyse ko-konstruierter argumentativer Sequenzen in der vorliegenden Arbeit. Im darauffolgenden Kapitel 3.4 wird die eher eng gefasste konstruktionsgrammatische Auffassung anhand morphosyntaktischer Ko-Konstruktionen illustriert, die bei der Analyse gemeinsam hergestellter argumentativer Sequenzen ebenfalls einen bedeutenden, wenngleich nicht zentralen Stellenwert einnimmt.

[9] Für das Anliegen der Arbeit sind auch sozial-konstruktivistische und kognitiv-konstruktivistische Ansätze von Interesse, da sie beschreiben, wie durch die wechselseitige Abhängigkeit von Bewusstsein und Kommunikation (Berger/Luckmann 2003; Luhmann 1988) – also des Individuellen mit dem Sozialen – «soziale Ordnung als kollektiv produzierte zustande kommt» (Knorr-Cetina 1989, 87). Damit sind sie für die gemeinsame Produktion von Sprache bedeutsam (vgl. auch soziale Ko-Operation nach Piaget 1973); denn Sprache ist eine *soziale Praktik*, die sich in der interaktional hervorgebrachten Situation realisiert, in der gemeinsam Wissen entsteht und ausgehandelt wird (vgl. «empirischer Konstruktivismus» nach Knorr-Cetina 2002, 337). Jedoch soll auf dieses Konzept nur am Rande eingegangen werden, um lediglich eine theoretische Einordnung zu gewährleisten.

3.3. Makrostrukturelle Ko-Konstruktionen

In diesem Kapitel wird detaillierter auf Forschungsansätze, die sich aus der interaktionalen Perspektive mit «Ko-Konstruktivität» beschäftigen, eingegangen. Zum Beispiel werden einzelne Studien des in Kapitel 3.2 erwähnten Sammelbands «Ko-Konstruktionen in der Interaktion» von Dausendschön-Gay et al. (2015) rezipiert. Außerdem wird der Begriff der Ko-Konstruktion stärker im erziehungswissenschaftlichen bzw. im Bildungskontext verortet. Für die Beschreibung von Ko-Konstruktionen aus interaktionaler Perspektive wird im Folgenden auch der Begriff «makrostrukturelle Ko-Konstruktion» verwendet.[10] Dieser bezieht sich in Abgrenzung zum konstruktionsgrammatischen Verständnis von «Ko-Konstruktion» («mikrostrukturelle Ko-Konstruktion»; vgl. Kapitel 3.4) auf größere Einheiten eines «to do together» (Sacks 1995, 147) in der zwischenmenschlichen Interaktion. Im Hinblick auf eine systematische Aufarbeitung der verfügbaren Literatur erweist sich die Tatsache als schwierig, dass für die Beschreibung größerer gemeinsam produzierter kommunikativer Einheiten keine einheitliche Terminologie verwendet wird und sich neben «Ko-Konstruktion» auch ähnliche Begriffe wie «Kooperation», «Koordinierung» etc. finden. Diese Problematik wurde bereits im vorangegangenen Kapitel 3.2 angesprochen. Ein eigenes Verständnis von Ko-Konstruktionen wird auf der Grundlage ausgewählter und passend scheinender Aspekte der nachfolgend vorgestellten Konzepte entwickelt (vgl. Kapitel 3.6) und im Analyseteil der Arbeit empirisch überprüft.

Diskussion zum Sammelband «Ko-Konstruktionen in der Interaktion» (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015)

Ein Sammelband zum Thema «Ko-Konstruktionen in der Interaktion» wurde Ende 2015 von Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft herausgegeben. Darin unternehmen die beiden Herausgeber und die Herausgeberin den Versuch einer Systematisierung aktueller Arbeiten zu Ko-Konstruktionen, wobei unter Ko-Konstruktionen die gemeinsame Arbeit sowohl an Äußerungen als auch an anderen sozialen Ereignissen verstanden wird (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015). Das Ziel bestand darin, ein transdisziplinäres Konzept von Ko-Konstruktion zu entwickeln, das «die eher etwas unpräzise Theorie des ‹interactional achievement› zu operationalisieren» versucht und sie methodisch kontrolliert anwendbar macht (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015, 8).

Die beiden Herausgeber und die Herausgeberin halten dazu in erklärender Absicht fest,

> dass die Interaktanten sich auf die Beendigung der Interaktion orientieren, bei komplexen Interaktionen zunächst auf die Beendigung des jeweiligen Gesprächsabschnitts, und lokal: auf die Fortsetzung der Interaktion, auf den nächsten Schritt zu einem möglichen Ende, der

[10] Der Terminus «interaktional» ist nicht passend, um Ko-Konstruktionen größerer Strukturen gemeinsamen Handels von den konstruktionsgrammatischen Ko-Konstruktionen abzugrenzen, da Letzteren damit unterstellt würde, etwas «Nicht-Interaktionales» zu sein

> ermöglicht und vollzogen werden muss. Sie konstruieren Schritt für Schritt die Interaktion, und da sie dies gemeinsam tun, sprechen wir von ‹Ko-Konstruktion›. […] Die Ko-Konstruktion ist auf die Erledigung der anstehenden konversationellen Aufgabe und damit auch auf eine mögliche Beendigung der Interaktion oder der Interaktionssequenz orientiert, aber die Aufmerksamkeit und Konstruktionsanstrengung gilt immer der unmittelbar anstehenden Fortsetzung. *Wir definieren daher ‹Ko-Konstruktion› als das gemeinsame Handeln von Interaktionspartnern zur Fortsetzung einer Interaktion auf ein Ziel hin*. (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015, 21 f., Herv. JK)

Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft fassen Ko-Konstruktionen als einen an der gemeinsamen Hervorbringung von Wirklichkeit beteiligten analytischen Bereich neben *Ko-Operation*, *Ko-Orientierung* sowie *Ko-Ordination* auf, «mit dem das allgemeine Prinzip des *interactional achievement* untersucht und präzisiert werden kann» (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015, 32, Herv. im Original). Folglich wird Ko-Konstruktion primär verstanden als gemeinsame Konstruktion von situierten Handlungen im aktuellen Vollzug, als zielorientiertes, gelingendes Verstehen und weniger als eine rein grammatikalisch motivierte Konzeption zur Beschreibung gemeinsamer Sprachproduktion (zu konstruktionsgrammatischen Ko-Konstruktionen vgl. Kapitel 3.4).

Eine Brücke zwischen den beiden Ansätzen schlägt Günthner. Sie zeigte die enge Verwobenheit zwischen sprachlicher Musterbildung, das heißt kollaborativ erzeugten grammatischen Konstruktionen, und den «dialogischen und zeitlichen Prozessen sozialen Handelns in der Interaktion» auf (Günthner 2015, 57). Daneben finden sich zahlreiche Beiträge, die die unterschiedlichsten Interaktionen auf einer makrostrukturellen Ebene als Ko-Konstruktion beschreiben. So stellte beispielsweise Tomszkiewicz (2015) in ihrer Studie zu Ko-Konstruktionen Verbindungen zwischen der sprachlichen und der interaktionalen Ebene her. Sie beschreibt einen gemeinsamen Übersetzungsvorgang mehrerer Dyaden von Übersetzerinnen, welche einen französischen Ausgangstext in das Polnische übertrugen. Durch lautes Formulieren explizierten sich die Teilnehmerinnen gegenseitig ihren Übersetzungsprozess und halfen sich beim Verstehen des Ausgangstextes. Durch das «kollaborative Übersetzen» gelang es den Teilnehmerinnen schließlich, gemeinsam einen Zieltext zu erarbeiten. Vergleichbar sind auch die Studien von Lüdi (2015) sowie Gülich und Krafft (2015), die das gemeinsame Erarbeiten von sprachlichen und inhaltlichen Darstellungsmitteln zur Lösung eines Sachproblems bei der gemeinsamen Beschreibung von Symptomen im Arzt-Patienten-Gespräch fokussierten. Andere Aufsätze des Bandes beschäftigen sich hingegen mit allgemeineren Prozessen der sozialen Wirklichkeitsherstellung. So finden sich zum Beispiel Beiträge zum gemeinsamen Lernen (z.B. Quasthoff 2015), zu gemeinsam hergestellter Multimodalität (Uhmann 2015; Mondada 2015) und zur gemeinsamen Wissensherstellung (Streeck 2015; Frank-Job 2015). Außerdem wurde der Begriff der Ko-Konstruktion auch für die schriftliche Kommunikation operationalisiert. Hausendorf, Lindemann, Ruoss und Weinzinger (2015) setzten sich mit der durch Ko-Konstruktivität entstehenden «Verdichtung» (Hausendorf et al. 2015, 124) von digitalen Texten (Postings) auseinander, die durch das sogenannte «Editieren»

nachträglich von anderen Personen verändert werden konnten. Das Ko-Konstruieren mündete dadurch in einen gemeinsamen Entscheid. Ko-Konstruktionen müssen darüber hinaus nicht zwangsläufig auf dem Medium der Schrift oder der mündlichen Sprache gründen und ausschließlich eine gemeinsame Formulierungsarbeit beinhalten, sondern sie können auch Formen des gemeinsamen außersprachlichen Handelns wie «Zeigeaktionen, Körperkoordinierungen oder mimisch-gestische Beschreibungsaspekte als gleichberechtigte Ressourcen» einschließen (Dausendschön-Gay et al. 2015, 12).[11] So untersuchte beispielsweise Mondada (2015), wie zwei Moderatoren während einer Radiosendung die folgende Anmoderation interaktiv konstruierten. Sie bedienten sich dabei nicht nur schriftlicher bzw. mündlicher Ressourcen wie des Internets, Redaktionstexten oder dialogischer Absprachen, sondern bezogen auch Elemente ihrer Umgebung und ihrem eigenen Körper (Mimik, Gestik) mit ein. Die Moderatoren gelangten auf diese Weise zu einem gemeinsamen Entwurf der Anmoderation, den sie auch noch während des Moderationsprozesses selbst durch gestische und mimische Absprachen weiter zusammen konstruierten. Dass menschliche Interaktionen über das Zusammenspiel von Sprache und Gestik hinaus auch auf der Ebene der Proxemik gemeinsam konstruiert werden, zeigte Oberzaucher (2015) in seiner Studie auf. Er arbeitete in seiner Untersuchung von Familienaufstellungen heraus, wie durch die Positionierung von Personen im Raum gemeinsam soziale Orientierung bzw. soziale Beziehungen ko-konstruiert werden und Sinn erzeugende Funktionen verstärken. Besonderes Augenmerk legte er dabei auf den Wechsel von sprachorientierten und sprachfreien Phasen wie beispielsweise das Formulieren des Anliegens und die anschließende Positionierung im Raum.

Anhand dieser Bündelung von Studien – so unterschiedlich sie zum Teil auch sein mögen – können Rahmenbedingungen abgeleitet werden, die für das ko-konstruierte, mündliche Interagieren konstituierend bzw. charakteristisch sind. Ein grundlegendes Merkmal ko-konstruierten Handelns besteht darin, dass ein soziales Ereignis, eine Aufgabe oder eine Problemstellung von einer Gemeinschaft von Sprecherinnen und Sprechern anders umgesetzt bzw. «gelöst» wird, als dies die einzelnen Beteiligten je für sich tun würden (vgl. auch Brandt/Höck 2011, 250). Voraussetzung dieses gemeinsamen Handelns ist, dass die Beteiligten nicht nur die Bereitschaft zu gemeinsamer Kommunikation und ein Gefühl der Verbundenheit haben («camaradie» bei Falk 1980, 507), sondern auch gemeinsam ein und dasselbe Thema fokussieren sowie Wissen darüber besitzen. Erst dann können sie in das Ko-Konstruieren – als gemeinsames Handeln auf ein Ziel hin (Dausendschön-Gay et al. 2015, 22; auch Falk 1980) – eintreten. Eine weitere Bedingung für eine produktive Teilnahme an der Diskurseinheit besteht darin, dass alle Interagierenden diesbezüglich über die gleiche Berechtigung («authority» bei Falk 1980, 507) verfügen. Ko-konstruiertes Handeln ist des Weiteren als ein *Prozess* des gemeinsamen Aushandelns zu verstehen (und nicht als etwas be-

[11] Auf die Verwendung von nonverbalen Mitteln bei ko-konstruierten Prozessen und den Stellenwert der Multimodalität bei gemeinsamen sprachlichen Handlungen verweisen beispielsweise auch Deppermann und Schmitt (2007) mit ihren Ausführungen zu multimodalen Koordinationsressourcen und zur körperlich-räumlichen Präsenz der Interagierenden in Face-to-Face-Situationen.

reits Ausgehandeltes), der in einem gemeinsamen *Produkt* endet. Der Prozess der Ko-Konstruktion umfasst damit sowohl die *Arbeit* an einem Ziel als auch das *Erreichen* eines gewissen kommunikativen Endpunkts in einer bestimmten Situation (sei dieser von Beginn an intendiert gewesen oder sei dieser erst im Laufe der Interaktion herausgebildet worden). In diesem Prozess können sowohl gemeinsame als auch individuelle Prozesse des Wissenszuwachses erfolgen. Ko-Konstruktionen «tauchen dabei immer nur ‹nach Bedarf› auf» (Dausendschön-Gay et al. 2015, 22), den sich die Interagierenden mit *accounts* anzeigen. So kann man davon ausgehen, «dass Ko-Konstruktionen zwar eine der ständigen Anforderungen in Interaktionen sind, dass ihre Manifestationen aber empirisch nicht *at any point* nachweisbar sind» (Dausendschön-Gay et al. 2015, 22, Herv. im Original).

Das von den beiden Herausgebern und der Herausgeberin wie auch von den Autorinnen und Autoren zugrunde gelegte Verständnis von «Ko-Konstruktion» bietet zwar einen analytischen Rahmen zur Operationalisierung des Begriffs der Ko-Konstruktion, aber es bezieht sich auf eine dehnbare Beschreibung eines Phänomens der gemeinsamen Interaktion. So ist unter anderem fraglich, ob sich diese Auffassung von Ko-Konstruktion von allgemeinen Prinzipien der menschlichen Interaktion abhebt und der Gefahr einer gewissen Beliebigkeit entzogen werden kann. In ähnlicher Weise äußert sich zum Beispiel Bergmann (2015) im selben Band kritisch zur Unschärfe des vorgeschlagenen Konzepts, da jegliche Interaktion stets ein nicht individualistisches, sondern ein dialogisches Konzept sei und alle praktischen Leistungen mehrerer Beteiligter umfasse, die in einem sozialen Ereignis gemeinsam «Geordnetheit» herstellen würden (Bergmann 2015, 39). Das «Ko-» ist laut Bergmann somit Voraussetzung und konstitutives Element von Interaktionen und keine Besonderheit. Eine Spezifikation des Begriffs sei daher weder möglich noch notwendig.

Diskutabel an der Begriffsbestimmung ist nach Müller (2016) auch die «aufgaben- und zielgerichtete Agenda» (Müller 2016, 299), welche im Aspekt der gemeinsamen Zielorientierung manifest wird. Dieser Aspekt kann ein Denken in kognitiven Kategorien nahelegen und dadurch eine Anbindung an die Sprechakttheorie sowie an funktional-pragmatische Forschungsansätze wie die Diskursanalyse (z.B. Redder 2008; Rehbein 2001; Ehlich 1996), die Dialoganalyse (Hundsnurscher 1994; Weigand 1994/2000) und die «New-Rhetoric-Forschung» implizieren. Bei diesen Forschungsansätzen werden bestimmte sprachliche Gattungen durch ihre kommunikativen Ziele innerhalb ihres Kontextes bestimmt (Günthner 2000, 7). Im Gegensatz dazu geht die Gesprächsanalyse – vor allem in ihren Ursprüngen – von «ordinary conversation among peers» aus (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974), die sich von anderen *speech exchange systems*[12] insofern unterschied, als sie «maximal frei war von spezifischen, extern vorgegebenen Festlegungen und von aufgaben- und zielgebundenen Orientierungen» (Müller 2016, 298 f.). Diese Auffassung wird in der modernen Ge-

[12] Gemeint ist damit institutionelle Kommunikation «mit je spezifischen Prozeduren, die an die Anforderungen der institutionellen Umgebung adaptiert sind» (Müller 2016, 299; vgl. auch Heritage/Stivers 2013; Heritage/Clayman 2010; Heritage 1984).

sprächsanalyse zwar nicht mehr derart puristisch vertreten,[13] wurde als Grundprinzip aber insofern beibehalten, als die sequenzielle, materialgestützte Analyse von Gesprächspraktiken im Zentrum steht und rekonstruiert wird, welche Aufgabe bzw. Funktion mit gewissen Gesprächspraktiken erfüllt wird (Deppermann 2008, 15 f.). Laut Deppermann (2008, 9) müssen sich die Interagierenden dabei mit gewissen Wirklichkeitsbezügen befassen, um das Gespräch zu organisieren und ihrem Handeln Sinn zu verleihen, so auch mit den «Zielen und Zwecken, um derentwillen das Gespräch geführt wird» (Kallmeyer 1985, zit. nach Deppermann 2008, 9). Die Ziele können dabei einerseits hoch formalisiert sein, zum Beispiel bei Konferenzbesprechungen, andererseits aber auch phatisch wie bei Small Talk, wenn es darum geht, «die Beziehung zum Partner angemessen zu würdigen» (Dausendschön-Gay et al. 2015, 21). *Intentionen* der Sprecherinnen und Sprecher lassen sich aber dennoch nur hypothetisch rekonstruieren und liegen bestenfalls in Annäherungen vor, da die tatsächliche Intention einer Sprecherin oder eines Sprechers auch dann verborgen bleibt, wenn sie oder er in ihrer oder seiner Äußerung eine Intention anzeigen sollte (Imo 2016, 343).

Es lässt sich jedoch einwenden, dass der Aspekt der «Hinarbeit auf ein Ziel» bei Dausendschön-Gay et al. (2015) angesichts des gesprächsanalytischen Hintergrunds der beiden Herausgeber und der Herausgeberin weniger als beabsichtigter «Zweck» zu verstehen sein dürfte, sondern vielmehr als die gemeinsame Gerichtetheit auf ein Thema, das durch die sprechsprachlichen Handlungen der Interagierenden – durchaus auch mit verschiedenen Haltungen dazu – erst zu einem gemeinsamen Gesprächsgegenstand gemacht wird. Zwecke und Ziele bestimmen also keineswegs von vornherein die Interaktion, sondern es kann lediglich gesagt werden, dass die Beteiligten sich auf die lokale oder die globale Beendigung der Interaktion ausrichten.

Bilanzierend kann festhalten werden, dass der von Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft (2015) vorgeschlagene definitorische Ansatz auf den ersten Blick allzu weit, gar überdehnt zu sein scheint, und es ist zu fragen, ob er als gesprächsanalytisches Konzept sinnvoll ist. Er bietet durch seine Offenheit nur wenige konkrete Orientierungspunkte zur Identifikation und Analyse von Ko-Konstruktionen, hat aber dennoch das Potenzial, als Grundlage zur Rekonstruktion ko-konstruierter Handlungen im vorliegenden Datenmaterial zu dienen. Denn dieser Begriff von Ko-Konstruktion ist nicht, wie beispielsweise der Begriff der Dialogizität bei Humboldt (1963), Bakhtin (1979) und zum Teil auch Linell (1998), ein abstraktes sprachtheoretisches Konzept (Imo 2016, 340), sondern ein durch die angewandte Gesprächsforschung konstituierter pragmatischer Begriff. Dadurch wird die Gefahr reduziert, dass – anders als zum Beispiel in dialoganalytischen Ansätzen – zu stark auf die Rekonstruktion von Handlungsmustern und Ablaufschemata der Kommunikation fokussiert wird. Der Blick auf die Offenheit und den Aushandlungscharakter von dialogischer Kom-

[13] Zum Beispiel infolge des hohen Stellenwerts, welcher der institutionellen Kommunikation seit dem Ende der 1970er-Jahre zugeschrieben wird (Drew/Sorjonen 1997; Heritage 1997; Drew/Heritage (Hrsg.) 1992).

munikation kann somit gewahrt werden (Imo 2016, 343). Damit bleibt ein der Flexibilität von Interaktion angemessenes Beschreibungssystem erhalten (Imo 2016, 343), mit dessen Hilfe sowohl Daten einer «ordinary conversation» (Schegloff 1992) als auch Daten institutioneller Kommunikation analysiert werden können.

Die beiden Herausgeber und die Herausgeberin des Sammelbandes sind sich laut Müller (2016, 300) darüber hinaus der relativ offenen und noch präziser auszufüllenden Charakteristik des *interactional achievement* bewusst und sehen Ko-Konstruktion als analytische Perspektive,

> die zusammen mit der bekannten Trias Ko-Orientierung, Ko-Ordination und Ko-Operation geeignet ist, die in ihrer allgemeinen Formulierung sehr plausible, aber analytisch eher etwas unpräzise Theorie des »interactional achievement« zu operationalisieren, also in der konkreten Beschäftigung mit Daten methodisch kontrolliert anwendbar zu machen. (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015, 8).

Entsprechend soll es bewusst die Aufgabe der Forschenden bleiben, Analysekategorien zu entwickeln sowie das eigene Verständnis von Ko-Konstruktionen je nach Forschungsinteresse und -material zu präzisieren und datengeleitet zu adaptieren.

Weitere Ansätze zur Beschreibung von Ko-Konstruktionen in der Interaktion

Eine weitere Möglichkeit zur Beschreibung gemeinsamer Interaktionen auf dem Fundament des *interactional achievements* ist das in der englischen und amerikanischen Fachliteratur oft verwendete Konzept des «joint meaning-making» (Kumpulainen/Kaartinen 2000, 432, in Anlehnung an Barnes/Todd 1977[14]; Mercer 1996; Rogoff 1990). De Boer (2015) verwendete den Begriff des *joint meaning-making* beispielsweise für die Beschreibung von kollaborativen Interaktionen in schulischen Kleingruppendiskussionen. Ihr Fokus lag auf der Untersuchung eines kollektiven Denkprozesses von Schülerinnen und Schülern, das heißt auf der gemeinschaftlich gelingenden Bedeutungsherstellung im Problemlöseprozess sowohl auf fachlich-inhaltlicher als auch auf sozialer Ebene.

Wie de Boer (2015) und Kumpulainen und Kaartinen (2000) bezogen auch Barnes und Todd (2006) die gemeinsame Bedeutungsherstellung und -entwicklung als zentrale Merkmale einer kollaborativen Interaktion im dialogischen Peer-Gespräch mit ein. Sie beschrieben anhand von Gruppenarbeiten 13-jähriger Kinder, wie diese gemeinsam ins Gespräch kamen, an einem fachlich-inhaltlichen Problem arbeiteten und so zu einem gelungenen Ergebnis beitrugen (kooperativer Ansatz, vgl. auch Kapitel 2.3.3). Als erfolgversprechende Merkmale dieses kollaborativ angelegten Gesprächs erwiesen sich unter anderem die folgenden «collaborative moves»: (i) *initiating* (Verantwortlichkeitsübernahme für den Einstieg in ein Thema), (ii) *eliciting* (Nachfragen und Entlocken einer Position oder einer Einschätzung vom Gegenüber), (iii) *extending* (Aufgreifen und Weiterentwickeln von Beiträgen), (iv) *qualifying* (Würdigung und Einordnung der einzelnen Gesprächsbeiträge für die weitere Aufgabenbear-

[14] Weitere Auflagen: 1995 und 2006. Die Auflage von 2006 wurde für die vorliegende Arbeit rezipiert.

beitung). Diese in Kooperation erzeugten *moves* stellen laut den Autorinnen eine vielversprechende Basis für ein *joint meaning-making* dar, da dadurch die Wahrscheinlichkeit einer «inhaltsbezogenen Problemlösung, die die individuelle Auseinandersetzung übersteigt», erhöht wird (Höck 2015, 100). Neben diesen inhaltsbasierten *collaborative moves* spielen gemäß den Autorinnen aber auch die «social domain» (Barnes/Todd 2006, 79), die sich in den einzelnen *moves* spiegelt, sowie die kognitiven und reflexiven Strategien der Aufgabenbearbeitung eine zentrale Rolle. Durch die Analyse bzw. Beschreibung sowohl kognitiver-inhaltsbezogener als auch sozialer Funktionen auf der Sach- und der Beziehungsebene stellten Barnes und Todd die hohe Komplexität von kollaborativen Gruppeninteraktionen dar (Barnes/Todd 2006; de Boer 2015, 25).

Diese «wechselseitige Beeinflussung von dialogischer Auseinandersetzung und kognitivem Wissenszuwachs» (Höck 2015, 123) griffen auch Littelton und Whitelock (2005) unter dem Begriff «co-constructions» auf, der die gemeinsame sprachliche Aushandlung von Bedeutungen (*negotiation of meaning*) fokussierte. Die Autorinnen traten jedoch nicht in einen detaillierten Metadiskurs zur Theoretisierung der Begrifflichkeit(en) ein, sondern führten den Begriff in ihren Arbeiten vor allem aus einer Gebrauchsperspektive ein.

Daran knüpfte die Studie von Howe (2009) an. Howe arbeitete zwei Grundtypen (Typ 1 und Typ 2) einer «joint construction» (Howe 2009, 215) im Spannungsfeld zwischen Symmetrie und Asymmetrie heraus,[15] die sie anhand der gelungenen kollektiven Zusammenarbeit bzw. der gruppebezogenen Prozessen von acht- bis zwölfjährigen Schülerinnen und Schülern im naturwissenschaftlichen Unterricht empirisch entwickelt hatte (Howe 2009, 169). Die Schülerinnen und Schüler waren in einen Problemlöseprozess im Fach Physik involviert und mussten am Schluss ihrer Kleingruppenarbeit einen gemeinsamen Entscheid finden. Von Interesse war dabei unter anderem die Verantwortlichkeitsübernahme jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers für die als gemeinsam geltende Idee (Brandt/Höck 2011, 254). Kennzeichnende Merkmale und Voraussetzungen des Typs 1 sind eine symmetrische Teilnehmendenkonstellation, das heißt, dass unterschiedliche Sichtweisen der Sprechenden verbalisiert werden, und dass eine relativ gleichmäßige Verteilung des Rederechts sowie der Wortbeiträge besteht. Die Teilnehmenden agieren also in einer relativ ausgeglichenen Art und Weise, beteiligen sich alle mit ihren Ideen und koordinieren stark ihre unterschiedlichen Perspektiven (Brandt/Höck 2011). So gelingt es ihnen, diese zu einer gemeinsam akzeptierten Sichtweise zusammenzuführen («coordination of competing perspectives», Howe 2009, 217), «into a relatively advanced whole» (Howe 2009, 217). Bei Grundschulkindern ist dieser Typ jedoch eher selten aufzufinden, da er «komplexe, Anforderungen an die sprachlichen, sozialen und fachbezogenen Kompetenzen stellt» (Höck, 2015, 117; Howe 2009, 218; vgl. auch Krummheuer 2011).

[15] Auch: symmetrische und reziproke Ko-Konstruktionen (Howe 2009, 217 ff.).

Bei Typ 2 hingegen – dem asymmetrischen Typ – äußert nur *eine* oder *einer* der Teilnehmenden eine Idee, die dann von den anderen Diskutantinnen und Diskutanten verhandelt und als gemeinsame Lösung akzeptiert wird. Die betreffende Person übernimmt inhaltlich die (vor allem strukturierende) Führung, bindet aber die anderen Beteiligten gezielt in ihre Überlegungen ein (vgl. «focal navigator» nach Schneeberger 2009, 334). Dieser Typ zeichnet sich durch das eher einseitige Engagement aus, das sich in den ungleich verteilten Wortbeiträgen zeigt, ist jedoch für das gemeinsame Lernen von Bedeutung, weil sich weniger fortgeschrittene Kinder an stärkeren Kindern als Lernressource orientieren (Brandt/Höck 2010, 4; vgl. Kapitel 2.3.3). Brandt und Höck (2010) ergänzten das Konzept der *joint construction* nach Howe mit dem Typ 0, bei dem die gemeinsame Lösungsidee – bis hin zu gemeinsam produzierten «Fehlvorstellungen» – geradezu symbiotisch erzeugt wird (Brandt/Höck 2010, 4) und damit über den Typ 1 hinsichtlich der Ko-Konstruktivität hinausgeht (vgl. etwa das *Conversational Duet* nach Falk (1980) oder das kollektive Sprechen nach Schwitalla (1992), Kapitel 3.5).

Höck (2015) operationalisierte den Begriff der «joint construction» für ihre Studie, die den Austausch von Grundschulkindern in dyadischen Lernpartnerschaften über mathematische Zusammenhänge fokussierte, und adaptierte ihn in Anlehnung an McGregor und Chi (2002). Diese verstehen Ko-Konstruktionen als «process of the joint production of ideas (by members of a group) that no individual group member is likely to produce on their own» (McGregor/Chi 2002, 656, mit Bezug auf Arbeiten von Barron 2000 und Rafal 1996). Anknüpfend an diese Basisdefinition adaptierte Höck das Konzept der Ko-Konstruktionen im Sinne einer gemeinsam geteilten Idee bzw. Aufgabenlösung, an der beide Lernpartnerinnen und Lernpartner mehr oder weniger gleichberechtigt beteiligt sind (nach Typ 1, 2 und 0) und «die nicht von einem Kind alleine hervorgebracht wurde» (Höck 2015, 128/130). Ähnlich formulierte auch Rafal (1996) bestimmte Bedingungen, die für ko-konstruierte Interaktionen konstituierend sind. Ko-Konstruktionen sind demnach Äußerungen, die für sich alleinstehend noch keine vollständige Idee enthalten, oder aber solche, die eine Idee vervollständigen oder weiterführen (oder eine Kombination aus beidem) (Rafal 1996, 286): «This made it seem that the ‹co› of co-construction is very important; co-construction serves to build or extend one idea» (Rafal 1996, 287).[16]

Voraussetzung für dyadische Fokusbildungen und den Vollzug sich anschließender ko-konstruierter Gesprächsteile sind nach Höck (2015, 246) die «Externalisierung individueller Ansätze» und die Reaktionen der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners, die im Gespräch verhandelt werden. Diese Aktivitäten eines *joint meaning-making* kennzeichnen den Ko-Konstruktions*prozess*, der am Ende in ein Ko-

[16] Diese Definition erinnert an die Definition von Ko-Konstruktion nach Dausendschön-Gay et al. (2015), nämlich an die Entfaltung ko-konstruierter Interaktionsprozesse, die «Fortsetzung einer Interaktion auf ein Ziel» (Dausendschön-Gay et al. 2015, 22), und auch an diejenigen Merkmale, die Barron (2000) in Gruppeninteraktionen beschrieb: Reziprozität (Wechselseitigkeit des Austauschs), gemeinsame Aufmerksamkeitsfokussierung und Koordination der gemeinsamen Zielsetzung (Barron 2000, 403).

Konstruktions*produkt*, in Form eines allseits akzeptierten Ergebnisses, mündet. Höck lenkt den Blick bei ihren Überlegungen vor allem auf die sozialkonstruktivistische bzw. interaktionistische Annahme des strukturellen Lernens in sozialen Kontexten: Die ko-konstruktiv erarbeitete Lösung eines Problems sollte für alle Beteiligten neue Deutungshorizonte eröffnen und individuelle Lernprozesse fördern (vgl. auch Brandt/Höck 2011, 250). Typisch für diese Art des Interagierens sind die Entstehung vernetzender Gesprächsstrukturen und die Mehrdimensionalität sowohl hinsichtlich der Rollenverteilung als auch in Bezug auf die Verantwortungsübernahme für die Problemlösung (Höck 2015, 128 f.).

Höck grenzt den Begriff der Ko-Konstruktion klar von dem konzeptionell ähnlichen Begriff der Kollaboration ab. Sie beschreibt Letzteren als vorauszusetzende Grundlage, auf der sich ko-konstruierte Prozesse erst entwickeln können. Kollaboration sei eher als additive Arbeit an einem Problem zu verstehen und müsse nicht zwangsläufig in ein *joint meaning-making* münden (Höck 215, 129). Demgegenüber beinhalten ko-konstruierte Sprechhandlungen eine reziproke Bezugnahme zum Aushandlungsgegenstand, wodurch ein Ergebnis gefunden werden kann, das «mehr enthält als unverknüpfte einzelne Aussagen» (Höck 215, 130). Der Begriff der Ko-Konstruktion bezieht sich nach Höck somit auf wechselseitig hervorgebrachte komplexe Interaktionsgeschehnisse, die erst dann gelingen, wenn die Beteiligten ihre Aufmerksamkeit auf eine Thematik lenken (Fokusbildung) und ihre Gedanken dazu wechselseitig aufeinander beziehen, indem sie sie kollektiv und zielführend koordinieren (Höck 2015, 106). Eine Sequenz wird folglich als nicht ko-konstruktiv eingestuft, wenn Aussagen lediglich wechselseitig vorgebracht und nicht durch die geteilte «Herstellung von Intersubjektivität» (Bleiker 2013, 21) vernetzt werden. Ähnlich wie Barnes und Todd (2006) mit ihren *collaborative moves* beschreibt Höck für ihr Konzept von Ko-Konstruktion einzelne Partizipationsoptionen bzw. -schritte in der Interaktion, die ko-konstruktiv entfaltet werden können. Neben (a) der Fokusbildung nennt sie für mathematische Problemlösegespräche (b) die gemeinsame Entdeckung, (c) die Nachforschung, (d) die Stabilisierung (z.B. als Bestätigung) und (e) die gemeinsame Formulierung einer Konklusion (Höck 2015, 248/256). Durch sprachbasierte Vernetzungen dieser Bestandteile entwickelt sich dann eine Kernphase,[17] in der die Idee ihre «ko-konstruktive Wirkung entfalten» kann (Höck 2015, 247) und die dadurch gekennzeichnet ist, dass der inhaltliche Fokus «über mehrere Sprecherwechsel hinweg aufrecht erhalten» werden kann (Höck 2015, 249). Vor allem die Konzepte McGregors und Chis (2002), Rafals (1996) sowie Höcks (2015) werden in die eigene zu entwickelnde Definition von «Ko-Konstruktion» Eingang finden, wenngleich diese etwas stärker auf die Ebene der Mikrostrukturen, nämlich auf die Entwicklung eines gemeinsam konstruierten Arguments, abzielt (vgl. Kapitel 3.6).

[17] Das bedeutet allerdings nicht, dass das Problem in dieser einen Kernphase erschöpfend behandelt werden muss. Es kann zu Unterbrechungen und Wiederaufnahmen sowie zu thematischen Schleifen kommen, wodurch sich im Gespräch mehrere Kernphasen ergeben können (Höck 2015, 258 ff.).

Zusammenfassung und weiterführende Überlegungen

Wie die Ausführungen in diesem Kapitel aufzeigen sollten, bleibt der Begriff der Ko-Konstruktion in der Interaktionslinguistik und Gesprächsforschung infolge seiner Generalität und der großen Deutungsspielräume weitgehend offen (vgl. Sammelband Dausendschön-Gay et al. 2015). Nur punktuell finden sich relativ präzise Beschreibungen eines (eigenen) Verständnisses von Ko-Konstruktionen und ähnlicher Konzepte (z.B. Höck 2015; Rafal 1996). Insgesamt sind unter dem konkreten Begriff «Ko-Konstruktionen» für die Beschreibung makroskopischer Interaktionsprozesse bisher vergleichsweise wenige Analysen menschlicher Kommunikation vorgenommen worden, obwohl gemeinsam hervorgebrachte, kollaborative Sprachhandlungen bereits seit den 1970er- und 1980er-Jahren unter verschiedenen Gesichtspunkten Forschungsgegenstand waren (Dausendschön-Gay et al. 2015, 7; vgl. Kapitel 3.2). Wie aufgezeigt wurde, wurde und wird der Begriff der Ko-Konstruktion häufig – da möglicherweise konzeptuell präziser zu fassen – im Zusammenhang mit oberflächennahen morphosyntaktischen Konstruktionen verwendet und bezog sich bis vor einigen Jahren fast ausschließlich darauf. Eine Öffnung wie auch eine begründete Operationalisierung des Begriffs zur Untersuchung von interaktionalen, makrostrukturellen Prozessen – ohne die Grundidee des konstruktionsgrammatischen Verständnisses völlig zu untergraben – scheint aber möglich und auch lohnenswert zu sein, da es das Konzept der makrostrukturellen Ko-Konstruktionen möglich macht, weitere Qualitäten gemeinsamer Interaktionen zu beschreiben und andere Interaktionsräume zu erfassen. So kann beispielsweise nach der ko-konstruierten Gestaltung größerer Diskurseinheiten wie einer Erzählung (z.B. Quasthoff 2015) oder einer Argumentation gefragt werden, zugleich aber auch das gemeinsame nonverbale Handeln (z.B. mimisch-gestische Interaktionen zwischen Babys und ihren Bezugspersonen, Streeck 2015) und das sprachliche Handeln auf mikroanalytischer Ebene in den Blick genommen werden. In diese Forschungslücke stößt die vorliegende Arbeit.

So müssen die im Vorhergehenden aufgezeigten Vorschläge zur Beschreibung gemeinsamer Interaktion als Ko-Konstruktion – gleichwenn sie sich auf makroskopischer Ebene auf die interaktionale sowie inhaltsbezogene Perspektive beziehen – stets mit der sprachstrukturellen Perspektive auf Gesprächsdaten zusammengedacht werden, da erst mithilfe der Sprache (darin eingeschlossen auch die Körpersprache) ein «Ko» von den Beteiligten externalisiert werden kann. Beide Perspektiven auf koordinierte und ko-konstruierte Prozesse sind daher voneinander abhängig, denn laut Günthner (2012/2013) müssen sowohl grammatikalische als auch gesprächsprozessierende Weltwissensbestände geteilt werden. Daher sind sie analytisch auch kaum trennbar. Diese «zweifache» Auffassung von Ko-Konstruktionen stellt mithin eine gut geeignete Grundlage dar, die eine Annäherung an gesprochene Sprache sowohl aus einer interaktionalen Perspektive als auch aus einer Perspektive, die grammatische Strukturen im sprachlichen Vollzug fokussiert, ermöglicht (Family/Durus/Ziegler 2015). Ko-Konstruktionen sind an der sprachlichen Oberfläche «Konkretisierungen bzw. sprachlich manifeste Zeugen der grundlegenden interaktiven Verfasstheit des Diskurses» (Drescher 2015, 77) und können «nur mit sozial konven-

tionalisierten Erwartungen, sowie dem ihnen zugrundeliegenden Diskurswissen, über situativ und pragmatisch angemessene Äußerungsformen erklärt werden» (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015, 16; vgl. auch Frank-Job 2015, Kapitel 3.4).

Die Verwobenheit beider Ebenen zeigten auch Gülich und Krafft (2015) in ihrem Korpus zu anamnestischen Arzt-Patienten-Gesprächen auf und schlugen vor, Ko-Konstruktionen als ein graduelles Phänomen auf einem Kontinuum von minimaler und maximaler Ko-Konstruktion zu konzipieren. Minimale Ko-Konstruktionen zeichnen sich zum Beispiel durch Hörersignale und Wiederholungen des letzten Wortes aus, während sich maximale Ko-Konstruktionen durch (grammatikalische) Ko-Formulierungen charakterisieren lassen (Gülich/Krafft 2015, 386 f.). Damit werden Ko-Konstruktionen vom Autor und der Autorin einerseits als konstruktionsgrammatische, morphosyntaktische Ko-Konstruktionen beschrieben und andererseits werden Ko-Konstruktionen mit Blick auf die gemeinsame Arbeit auf der Sprachebene für die Erfüllung globaler Aufgaben innerhalb des Gesprächs funktionalisiert und umfassen Funktionen wie (i) Verteilen und Aufrechterhalten der Gesprächsrollen, (ii) gemeinsames Herstellen von Formulierungen und somit auch von Inhalten und (iii) gemeinsames Detaillieren (Gülich/Krafft 2015, 386 f.). Beschreibt man Ko-Konstruktionen derart in ihrem Form-Funktions-Zusammenhang, erlaubt und verlangt es dieses weite Verständnis, mit Ko-Konstruktion «viele und sehr verschiedenartige Sequenzen als Ko-Konstruktionen zu erfassen» (Gülich/Krafft 2015, 376) und damit auf eine formale Definition zu verzichten (ebd.). Mit diesem Ansatz besteht jedoch wiederum die Gefahr der Beliebigkeit, deren Vagheit und Allgemeinheit es erlaubt, jegliche Interaktion als Ko-Konstruktion zu definieren (vgl. Kritik oben). Dies mag forschungspragmatisch vielleicht sinnvoll sein, wissenschaftstheoretisch aber wenig konstruktiv und solide. Daher wird in Kapitel 3.6 unter Berücksichtigung der obigen Diskussion sowie auf der Grundlage der Analyse konkreter Gesprächsdaten ein Vorschlag zu einem klar definierten Begriff von «Ko-Konstruktion» in Bezug auf das Argumentieren unterbreitet und für die Analyse argumentativer Interaktionen in der Gruppe operationalisiert.

Im nachfolgenden Kapitel 3.4 wird jedoch zunächst die Perspektive der bereits angedeuteten morphosyntaktischen Ko-Konstruktionen aufgegriffen, weil diese als «sprachlich manifeste Zeugen» im Hinblick auf die Analyse von argumentativen Ko-Konstruktionen und ihrer kohäsiven Gestaltung relevant werden.

3.4. Mikrostrukturelle Ko-Konstruktionen

In Kapitel 3.1 wurde dargelegt, dass die Gesprächsteilnehmenden permanent den lokalen und den sequenziell organisierten Gesprächsablauf überwachen und sich wechselseitig an den Handlungen der anderen bzw. am fortlaufenden Interaktionsprozess ausrichten, um einen dialogischen Kommunikationsvorgang aufrechtzuerhalten (z.B. Kipp 2016). Bezog sich das Ko-Konstruieren dort auf Makrostrukturen gemeinsamer Konstruktionen auf der Sprechhandlungsebene, wird der Fokus in diesem Ka-

pitel auf die sequenzielle Produktion gemeinsamer Sprechhandlungen auf *Satz- und Wortebene* gelegt. Hier zeigt sich in besonderem Maße, dass die «Prozesse sprachlicher Produktion und Rezeption in der Face-to-Face-Kommunikation maximal synchronisiert sind» (Günthner 2013, 1). Auer (2005b) bemerkt dazu:

> Mündliche Sprache in direkten Interaktionen ist durch maximale Synchronisiertheit von Produktion und Rezeption gekennzeichnet, die Rückkopplungen zwischen beiden nicht nur möglich macht, sondern immer schon impliziert. (Auer 2005b, 2)

Diese «Synchronisierung zweier Bewusstseinsströme» (Luckmann 2007, 179) basiert stärker noch als die makrostrukturelle Umsetzung von «joint actions» (Clark 1996) auf sequenziell organisierten «inter-acts» (Linell/Marková 1993) und wird durch die linear und in der Zeit sich entfaltende syntaktische Struktur ermöglicht (Frank-Job 2015). Mikrostrukturelle Ko-Konstruktionen beziehen sich also auf einzelsprachliche Phänomene auf der Satz- und Wortebene (Brenning 2015), die von Sprecherin oder Sprecher und Hörerin oder Hörer durch die Aufteilung sprachlicher bzw. grammatischer Strukturen gemeinsam produziert werden (Lerner 2004). Lerner (2004) definiert solche kollaborativen Turn-Sequenzen folgendermaßen:

> A collaborative turn sequence is a collaboration of two speakers producing a single syntactic unit […] [so] that a next speaker produces the completion to a TCU [turn-constructional unit] begun by a prior speaker. (Lerner 2004, 229 f.)

Durch diese besondere Art der koordinierten Turnübernahme und indem sie Hypothesen über den weiteren Verlauf der begonnenen Struktur aufstellen, zeigen die Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen, dass sie eine Struktur den aufgebauten Erwartungen entsprechend fortsetzen können (Günthner 2013/2012/2009, 6; Auer 2007). Sie markieren, dass «one knows what the other has in mind by saying it for him, as in completing his sentence or his argument» (Schegloff 1984, 42, zit. nach Günthner 2013, 6). So kann die Ko-Konstruktion auch als Methode der «Verstehensdokumentation» dienen, da die zweite Sprecherin oder der zweite Sprecher mit der Äußerungsfortsetzung anzeigt, dass sie bzw. er «eine Aktivität so vollzieht, wie sie der Partner selbst auch hätte vollziehen können» (Deppermann 2008, 237). Mittlerweile werden neben sprachlichen und grammatischen auch prosodische (z.B. Sczcepek 2012/2000a/2000b; Rieser 2001) und körperlich-visuelle Aspekte (Mondada 2012/2014; Stukenbrock 2014) der gemeinsamen Äußerungsgestaltung in konstruktionsgrammatische Überlegungen miteinbezogen (Brenning 2015). Diese werden in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht weiter vertieft.

Im Folgenden sollen in Kürze zwei Möglichkeiten einer morphosyntaktischen Konstruktionsbildung dargestellt werden: die morphosyntaktische Vervollständigung bzw. syntaktische Komplettierung und die Erweiterung (z.B. Family/Durus/Ziegler 2015; Günthner 2013; Auer/Pfänder 2011; Gülich/Mondada 2008; Auer 2007; Goodwin 1995; Ono/Thompson 1995). Ko-Konstruktionen zeigen sich damit als Phänomene mit unterschiedlichen grammatikalischen Charakteristika, «[which] range from

close syntactic fit, […] to mere pragmatic acceptability only loosely based on properties of syntactic form» (Rieser 2001, 4). Ko-Konstruktionen treten folglich einerseits als syntaktisch sehr eng gebundene Konstruktionen auf – wie bei den Komplettierungen (Kapitel 3.4.1) –, andererseits aber auch als syntaktisch eher unabhängige Konstruktionen, zum Beispiel dann, wenn die zweite Sprecherin oder der zweite Sprecher eine Konstruktion im Sinne einer syntaktischen Erweiterung mit Konjunktoren oder Relativsätzen erweitert (Kapitel 3.4.2). Beide Formen der Ko-Konstruktion zeugen jedoch von einer gemeinsam geschaffenen dialogischen Syntax (*dialogical syntax,*[18] Du Bois 2007)

> to the extent that a stancetaker's words derive from, and further engage with, the words of those who have spoken before – whether immediately within the current exchange of stance utterances, or more remotely along the horizons of language and prior text as projected by the community of discourse. (Du Bois 2007, 140)[19]

Ko-Konstruktionen vollziehen sich dabei rezipientenseitig, das heißt, dass sich die zweite Sprecherin oder der zweite Sprecher an der Vorgängeräußerung bzw. der Perspektive der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers orientiert. Solche Äußerungen können daher, vor allem bei den Komplettierungen, nicht für sich allein stehen (Szczepek 2000a), sondern bilden den zweiten Teil einer gemeinsamen «syntaktischen Gestalt» (Auer 1996b, 61). Ebendiese syntaktisch kondensierten Formen grammatikalischer Ko-Konstruktionen werden im folgenden Kapitel als ko-konstruierte Komplettierungen näher betrachtet.

3.4.1. Ko-konstruierte Komplettierungen

Ko-konstruierte Komplettierungen stellen sich in einer Äußerungssequenz so dar, dass die zweite Sprecherin oder der zweite Sprecher den Turn übernimmt, obwohl noch kein TRP (*transition relevance place*) vorliegt. Dennoch wird eine bestimmte grammatische Fortsetzung im Matrixsatz erkennbar projiziert, das heißt, sie wird

---

[18] Du Bois erklärt «dialogical syntax» folgendermaßen: «Dialogic syntax looks at what happens when speakers build their utterances by selectively reproducing elements of a prior speaker's utterance» (Du Bois 2007, 140).

[19] Der Terminus «stance» beschreibt in der (Sozio-)Linguistik die Art und Weise, wie sich die Interagierenden zur laufenden Interaktion positionieren und diese in Bezug auf ihre eigene Intentionalität oder hinsichtlich ihrer sozialen Beziehungen bewerten. Wenn eine Sprecherin oder ein Sprecher also eine gewisse Haltung oder Beziehung zu einem Objekt (i.S. eines Gesprächsgegenstands) ausdrückt, dann realisiert sie oder er ein «stance-taking». *Stance-taking* wird als eine soziale Handlung angesehen, da der Sprecher oder die Sprecherin seine oder ihre Sichtweise auf ein Objekt mit seinem oder ihrem Gegenüber teilt und diesen auch dazu animieren kann, seine eigene Haltung einzunehmen (Du Bois 2007).

syntaktisch erwartbar gemacht.[20] Der erste Teil (*compound*) der TCU kennzeichnet sich dadurch, dass er am Ende prosodisch markiert ist und/oder Pausen und/oder Verzögerungen enthält. Dadurch erkennt die zweite Sprecherin oder der zweite Sprecher, dass die erste Sprecherin oder der erste Sprecher die TCU nicht unmittelbar fortführt und sie oder er selbst die Phrase vervollständigen sowie durch die Markierung eines TRP abschließen kann.

Komplettierungen werden oft als zweiteilige Struktur auf dem Nukleusakzent koproduziert (z.B. Brenning 2015; auch «turn-constructional unit completions» bei Lerner 1991, 443). Der Nukleusakzent markiert «diejenige Konstituente in einer Satzstruktur mit einer gegebenen Fokus-Hintergrund-Gliederung, die prosodisch am prominentesten realisiert werden soll» (Günther 1999, 197), wie dies im folgenden Beispiel aus dem Korpus der Fall ist.

Beispiel 1: Ro_K6_HZ_G2a (Rico und Alessio)

```
  01 RIC: und Ich glaube AUCH (es ist) also;
  02      es wäre ja ziemlich ein GLÜCK wenn es (.) ehm [gEld
          zum an,]
→ 03 ALE:                                              [noch
          GINge, ]
```

Die Vervollständigung der begonnenen Phrase von Rico durch den zweiten Sprechenden Alessio erfolgt erst kurz bevor der syntaktische Abschlusspunkt durch den ersten Sprechenden erreicht wurde/werden sollte (Brenning 2015, 239; bei Lerner 1996b auch «anticipatory completion»). In Zeile 02 ist die typische Verzögerung am Phrasenende durch eine (gefüllte) Pause zu sehen, wodurch der zweite Sprechende erkennt, dass der erste Sprechende seine TCU nicht unmittelbar fortführen wird. Damit wird ein potenzieller Sprecherwechsel konstituiert (Lerner 1991) und das Rederecht geht auf Alessio über. Die Bestimmung des Nukleusakzents erfolgt vor allem auf der Basis der semantischen Information, sodass auf der Ebene der Lexikosemantik eine relativ große Offenheit des Anschlusses besteht. Das Risiko des Einbringens einer nicht intendierten Komplettierung ist damit hoch (vgl. Beispiel 2). Hingegen bestehen auf der Ebene der Syntax und hinsichtlich der projizierten Wortart nur wenige Möglichkeiten des Anschlusses, weshalb diese Struktur als *compound TCU* angesehen werden kann. Der syntaktische Gestaltschließungszwang manifestiert sich hier in Form des Konjunktivs im konditionalen Äußerungsteil. Das Rederecht geht damit auf Sprecher 2 über, der nun den nächsten Sprechenden wählen und damit die Regeln der Rederechtsverteilung außer Kraft setzen kann (Clark 1996, 323).

[20] Auer fasst den Begriff der Projektion etwas weiter, da er ihn nicht allein auf syntaktische Projektionen bezieht: «By projection I mean the fact that an individual action or part of it foreshadows another» (Auer 2005a, 8).

Häufige syntaktische Formate bzw. grammatische Marker für solche *compound TCU*, die für die zweite Sprecherin oder den zweiten Sprecher bestimmte syntaktische Fortsetzungen erwartbar machen, sind neben Wenn-dann-Folgen auch Aufzählungen (vgl. Beispiel 3), bestimmte Subordinationstypen (z.B. Subjekt- und Objektsätze, aber auch attributive Relativsätze) und Projizierungen der rechten Verbklammer (Gülich/ Mondada 2008; Lerner 1991/1996a/2003). Erste Teile von Äußerungen können, trotz ihrer syntaktischen Gebundenheit, aber auch eine Bandbreite an syntaktischen Weiterführungen offenlassen, und zwar beispielsweise dann, wenn sie nach koordinierenden Konjunktionen wie «und», «oder» und «aber» als «disagreement prefaces» (vgl. Beispiel 2) auftreten, nach Zitationsmarkern oder als semantische Projektionen (Beispiel 4) (Brenning 2015; Lerner 1991). Diese sogenannten «preliminary component completions» (Lerner 1991, 443) werden von der Vorgängeräußerung nur vergleichsweise schwach projiziert, begünstigen aber, zum Beispiel durch ihre Musterhaftigkeit, eine Turnübernahme für den zweiten Sprechenden oder die zweite Sprechende.

Das folgende Beispiel illustriert eine Komplettierung nach einer koordinierenden Konjunktion («aber») bzw. nach einer «Ja-aber»-Konzession als «disagreement preface» (Lerner 1996b) mit der Funktion des (vorzeitigen) Beendens von dispräferierten Handlungen.

Beispiel 2: Ro_K4_HZ_G1b (Simon und Julia)

```
  01 SIM: weil schlAfsäcke sind vielleicht ein bisschen
          WEIcher;
  02      da kann man besser SCHLAfen aber;
  03      °hhh
→ 04 JUL: aber es: kOmmt nicht drauf AN;
```

Die Konjunktion «aber» in Zeile 02 ist ein typisches Vorlaufelement zur Markierung eines Widerspruchs. Angesichts des Aufbaus als zweiteilige Struktur in Form einer Begründung mit eingeleiteter Markierung einer Gegenbegründung bietet es sich für die Sprecherin an, die Widerspruchshandlung vorwegzunehmen und den Widerspruch anstelle des Sprechers bereits nach dem Vorlaufelement selbst zu konstruieren. Dadurch solidarisiert sie sich mit ihrem Gesprächspartner und zeigt ihre Übereinstimmung an.

Das dritte Beispiel illustriert eine Komplettierung im Kontext einer Aufzählung, bei der die zweite Proposition[21] der ersten Sprecherin («Buschmesser», Zeile 02)

[21] Der Begriff «Proposition» wird hier und im Folgenden als «Vorschlag», im Sinne eines Einbringens einer neuen Idee, verstanden. Dabei kann es sich um eine explizite Meinungsäußerung oder, wie in Beispiel 3, lediglich um das «Benennen» einer zu diskutierenden Option handeln. Der Begriff referiert damit nur bedingt auf argumentationslogische Konzepte. Eine Proposition wird zum Beispiel für

durch Wiederholung der syntaktischen Struktur weitergeführt und dann komplettiert wird.

Beispiel 3: Ro_K4_SA_G1 (Amalia und Julia)

```
  01 AMA: SACKmesser ka uns nÜt hälfe?
  02      BUSCHmesser.=
→ 03 JUL: =chA uns hÄlfe wenns zum bIschbil BÜSCH in de wÄg
          het-
  04      °h u:nd-
  05      (.)(und) STACHle,=
```

Im vierten Beispiel zeigt sich die Komplettierung innerhalb einer hypotaktischen Struktur als semantische Projektion.

Beispiel 4: Ro_K4_SA_G3a (René und Marisa)

```
  01 REN: sO wie diese INsel ja: aussieh:t ääm:: (xxx xxx);
→ 02 MAR: wird es sIcher IRgendwas verbrAuchbares hAben;
```

Die in den Sequenzen aufgeführten Äußerungsteile in erster Position bieten den jeweiligen Sprecherinnen zahlreiche Möglichkeiten der Komplettierung, da sie syntaktisch nur schwach projiziert werden. Der erste Teil der Äußerung setzt zwar einen gewissen semantischen Rahmen für die Folgeäußerung, lässt den zweiten Sprecherinnen aber dennoch eine relativ große Interpretationsfreiheit hinsichtlich der inhaltlichen Komplettierung. Die Syntax bildet dabei lediglich die Basisstruktur und wird meist um prosodische, lexikosemantische und semantopragmatische Ressourcen erweitert (Brenning 2015, 241). Durch kohärentes Anschließen bekunden die Sprecherinnen sowohl auf einer interpretativ-inhaltlichen Ebene als auch an der sprachlichen Oberfläche in Form von sprachlichem «Anzeigen» (Bolden 2003, 188) ihr Verstehen. Dies dient laut Brenning (2015) nicht nur dazu, «Handlungen zu produzieren, die sinnvoll aufeinander bezogen sind» (Brenning 2015, 214), sondern auch dazu, Infor-

---

eine Debatte definiert als «a statement of judgement that identifies the central issue in controversy» (Freeley/Steinberg 2009, 44), wobei eine «Proposition» als eine Bedeutungseinheit bzw. Aussage angesehen wird, die als Prämisse oder Konklusion eines Syllogismus oder Enthymems fungiert. Auch wird der Begriff nicht im (engeren) Sinne wie in der Linguistik bzw. der linguistischen Semantik verwendet. Dort beschreibt eine Proposition den Inhalt, der mit einem Satz (in einem Kontext) ausgesagt wird. Propositionen haben als wichtigste Eigenschaft, dass sie einen Wahrheitswert annehmen, das heißt wahr oder falsch sein können (im Unterschied zu Fakten oder zu Ereignissen) (z.B. Pafel/Reich 2016, 11) – diese Eigenschaft wird dem Einbringen, dem «Proponieren», der verschiedenen Ideen und Vorschläge der interagierenden Kinder nicht zugeschrieben.

mationsdefizite zwischen den Interaktantinnen und Interaktanten auszugleichen und das weitere Gespräch darauf aufzubauen (Brenning 2015, 215). Außerdem markieren die Interagierenden damit Empathie und schreiben sich Emotionen, beispielsweise in affektiv aufgeladenen Erzählungen, zu (Brenning 2015; Kupetz 2013). Dadurch wird ein hoher Grad von Transparenz hergestellt, wodurch es den Gesprächsteilnehmenden möglich wird, gegenseitiges Verstehen als Grundvoraussetzung für eine gelingende Interaktion zu gewährleisten (Deppermann 2013; Deppermann/Schmitt 2009).

Komplettierungen vervollständigen eine Phrase zwar, können sich aber auch als kollaboratives Incoming[22] darstellen, das in den vorherigen Turn der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers inkorporiert ist und dadurch den Eindruck erweckt, es gehöre eigentlich zum Turn der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers (Szczepek 2000b). Das Rederecht wird nicht wie bei den zuvor illustrierten Komplettierungen vollständig von der zweiten Sprecherin oder vom zweiten Sprecher übernommen, sondern geht nach dem Einschub wieder an die erste Sprecherin oder den ersten Sprecher zurück, die bzw. der die Phrase dann auch beendet. Beispiel 5 veranschaulicht, wie der zweite Sprecher den Turn des ersten Sprechers antizipierend vervollständigt, dieser seinen begonnenen Satz daraufhin aber selbst weiterführt.

Beispiel 5: Ro_K6_HZ_G2a (Rico und Alessio)

```
  01 RIC: (--) äh öh wänn du so: es bitzli go LAUfe gaasch da
          ume-
  02      und es chUnnts so e riisigi eh
→ 03 ALE: (-) goRILla.
  04 RIC: FRÄSSpflanze so ↑wä:::- ((macht mit beiden Händen
          eine schlagende Bewegung nach vorne))
```

Die kurzfristige Produktionspause in Zeile 02 wird vom zweiten Sprechenden, Alessio, ausgenutzt, um die begonnene syntaktische Gestalt von Rico zu übernehmen und den Turn in seinem Sinne zu beenden (vgl. auch Frank-Job 2015, 336). Alessio ergänzt die Äußerung in Zeile 03 jedoch mit einer von Rico offenbar *nicht intendierten* «syntactic completion» (Ono/Thompson 1995, 16), woraufhin Rico seinen Turn wieder aufnimmt und diesen selbst beendet. Da der erste Sprecher den Einschub nicht sanktioniert, scheint er diesen nicht als «Unterbrechung» (Szczepek 2000a, 29) aufzufassen, sondern seinen Gesprächspartner vielmehr als Kollaborateur mit einer gemeinsamen Haltung anzusehen.

[22] Solche Incomings sind von kompetitiven Incomings zu unterscheiden, bei denen Komplettierungen nicht kollaborativ ausgerichtet sind, sondern im Rahmen eines «epistemic fight» an einem «non-completion point» (Sczcepek 2000b, 27) konstruiert werden, wodurch die Interagierenden permanent ihren (höheren) epistemischen Status anzeigen (vgl. Kapitel 3.4.3).

Eine weitere Form von *completions* zeigt sich, wenn die erste sprechende Person die zweite «einlädt» ihre Äußerung zu vervollständigen (vgl. auch «invited utterance completion» nach Ferrara 1992, 221; Sczcepek 2000b, 25 f.). Die erste Sprecherin oder der erste Sprecher überlässt dem Gegenüber somit bewusst den *floor*, ähnlich wie dies zum Beispiel in Paarsequenzen (Frage-Antwort) der Fall ist. Im Hinblick auf die pragmatische Funktion, können diese – oft als Aussagen «getarnten» Fragen – der ersten Sprecherin oder dem ersten Sprecher dabei helfen, das Gesicht zu wahren (Brenning 2015, 225 f.), weil fehlende Informationen von der zweiten Sprecherin oder dem zweiten Sprecher geliefert werden (Ferrara 1992).[23]

Wie anhand der Beispiele 1 bis 5 aufgezeigt werden sollte, besteht eine zentrale Funktion der Komplettierungen nicht nur im Aushelfen der zweiten Sprecherin oder des zweiten Sprechers bei der Wortsuche (Szczepek 2000b; Lerner 1996a; Ferrara 1992), sondern gleichzeitig auch in der Markierung von Übereinstimmung (z.B. Sczcepek 2000b) sowie im argumentativen Stützen auf der Ebene der argumentativen Ko-Konstruktionen (vgl. Kapitel 3.6) bzw. im Verdeutlichen der gemeinsamen argumentativen Position. Denn durch die gemeinsame Konstruktion in Form *einer two-part structure* einer einleitenden und einer finalen Komponente (Lerner 1991/1996a) übernimmt die zweite sprechende Person ebenfalls Verantwortung für den initialen Turn (Brenning 2015, 218) und kann auf diese Weise ihre Kooperativität und Solidarität signalisieren (Doury 2012; Goetz/Shatz 1999). Dadurch, dass lokale Zugehörigkeiten und Verantwortlichkeiten demonstriert und interaktionale Allianzen bzw. epistemische Ko-Autoritäten gebildet werden (Günthner 2013; vgl. auch Mazeland 2009; Gülich/Mondada 2008; Szczepek 2000b), wird es den Interagierenden möglich, eine gemeinsame Argumentations- oder Erzähllinie zu entwickeln sowie gemeinsam die Bedeutung auszuformulieren, die sie zum Ausdruck bringen wollen (Swain/Lampkin 1998). Im argumentativen Gespräch wird damit beispielsweise markiert, welchen Propositionen und/oder begründenden Äußerungen die Sprechenden zustimmen, und es wird einzelnen Gruppenmitgliedern angezeigt, dass die Position einer Sprecherin oder eines Sprechers gemeinsam bearbeitet wird (Krelle 2011, 29). Die ko-konstruierte Sprachproduktion innerhalb einer Argumentation besitzt daher auch beziehungsfördernde Eigenschaften.

Von hoher Relevanz für das ko-konstruierte Argumentieren ist neben der syntaktisch eng angebundenen ko-konstruierten Komplettierung auch die Expansion von bereits abgeschlossenen syntaktischen Einheiten, da in argumentativen Ko-Konstruktionen (vgl. Kapitel 3.6) häufig expandierende Strukturen auftreten, die den eingebrachten Vorschlag (Proposition) der Partnerin oder des Partners fortführen. Daher wird im folgenden Kapitel näher auf syntaktische Expansionen eingegangen.

---

[23] Vor allem für gemeinsame Erzählungen und Erklärungen wird diese Funktion des gemeinsamen Handelns beschrieben (z.B. in Duetten, Falk 1980, vgl. Kapitel 3.5). Hier treten die Gesprächsteilnehmenden als Einheit auf, die sie meist durch gemeinsam hergestelltes Wissen demonstrieren (vgl. Brenning 2015, 222; Sczcepek 2000b, 12). Sie übernehmen damit die gemeinsame Verantwortung für die Gestaltung einer ganzen Diskurseinheit, insbesondere auch für die Abschlusssequenz/Pointe einer Erzähleinheit (vgl. Brenning 2015).

3.4.2. Ko-Konstruierte Expansionen

Bei einer Expansion baut die zweite sprechende Person die von der ersten sprechenden Person bereits abgeschlossene, vollständige syntaktische Einheit aus, indem sie eine Erweiterung der syntaktischen Struktur vornimmt und sich in das Format der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers «einnistet» (Mazeland 2009, 202; Günthner 2012, 9; Ono/Thompson 1995). Hierbei handelt es sich um «syntactic additions» (Ono/Thompson 1995, 16, zit. nach Günthner 2012, 9), die von der Syntax der Vorgängeräußerung nicht gefordert bzw. projiziert, sondern erst nach Beendigung des Turns der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers als Zugabe («clausal glue-on», Couper-Kuhlen/Ono 2007, 531 f.; Auer 1996b, 92) geliefert werden (Günthner 2013).[24] Dennoch liegt «eine grammatische Abhängigkeit des elliptischen Äußerungsteils vor und deshalb ist er dem vorausgehenden Satz als Fortsetzung zuzurechnen» (Kindt 2007, 4). Deshalb kann die zweite sprechende Person einerseits die Äußerung der ersten sprechenden Person weiterführen und andererseits gleichzeitig mit der eigenen Ergänzung «rekontextualisieren» (Günthner 2013, 7). Das folgende Beispiel aus dem Korpus illustriert in Zeile 03 eine ko-konstruierte Expansion.

Beispiel 6: Ro_K6_HZ_G2a (Rico und Alessio)

```
  01 RIC: also die STREICHhölzer die die würd ich mal
          wEglassen;
  02      die BRINgen nichts;
→ 03 ALE: (.) die die zÜnden sich nicht AN (xxx xxx);
```

Das Beispiel veranschaulicht zwei syntaktisch vollständige und in grammatikalischer Hinsicht selbstständige Äußerungen. Jedoch fungiert die zweite Äußerung als ko-konstruierte Expansion der ersten, da sie erst im Zusammenhang mit dieser auf der Inhaltsebene verständlich wird und somit eine von ihr abhängige Addition darstellt. Die gemeinsame Konstruktion wird auch auf lexikalischer Ebene deutlich, denn die zweite Äußerung verweist auf die Vorgängeräußerung – und zwar ohne explizite Nennung des Subjekts, sondern in «reduzierter» Form durch die Verwendung des rückbezüglichen Artikels «die», der sich auf das bereits eingeführte Subjekt «Streichhölzer» bezieht. Vor allem diese losere Form des ko-konstruierten Anschlusses lässt sich in argumentativen Aushandlungen gehäuft finden. Sie bietet – anders als die stärker von den Vorgängeräußerungen abhängigen ko-konstruierten Komplettierungen – vielfältigere Möglichkeiten zur inhaltlichen Fortführung und Entfaltung der Argumentation und gleichzeitig dennoch eine enge Orientierung an der Partnerin oder am Partner und erlaubt ein Arbeiten an einer gemeinsamen Idee. Dies ist zum Bei-

[24] Expansionen werden von Family et al. (2015) daher jedoch eher als Subtypen von Ko-Konstruktionen betrachtet, da sie für die Produktion einer vollständigen syntaktischen Struktur im Gegensatz zu den Komplettierungen nicht notwendig sind, sondern lediglich einen «Zusatz» darstellen.

spiel der Fall, wenn die erste Äußerung auf einer semantopragmatischen bzw. argumentativen Ebene für die zweite sprechende Person funktional noch nicht ausreichend ist und sie eine thematisch expansive Turnergänzung anfügt (vgl. auch argumentative Ko-Konstruktion in Kapitel 3.6). In Beispiel 6 zeigt sich die Expansion als ergänzendes argumentatives Element in Form einer konkretisierten Begründung («die zünden sich nicht an», Zeile 03) der initialen, eher allgemein formulierten Konklusion des ersten Sprechers («die Streichhölzer bringen nichts», Zeile 02). Im folgenden Beispiel wird diese Expansion nicht als eigenes Strukturelement, sondern als Ergänzung der ersten Äußerung, das heißt als «Einnisten» (Mazeland 2009), deutlich.

Beispiel 7: Ro_K6_HZ_G2a (Rico und Alessio)

```
  01 ALE: mit däm[25] chAsch TIER kille;
  02 RIC: chasch tIEr chille [die dich AAgriife;]
→ 03 ALE:                    [HOLZ Abhacke;     ]
  04 RIC: chasch HOLZ drab abhacke und dänn fÜÜr mache; ((macht
          schlagende Bewegung))
```

In Beispiel 7 lassen sich zwei Expansionen feststellen. In beiden Fällen werden zunächst jeweils die ersten Äußerungsteile des Ideengebers Alessio von Rico wiederholt («Tiere killen», Zeile 02, «Holz abhacken», Zeile 04), bevor es zur eigentlichen Expansion kommt. Diese gestaltet sich zum einen als Relativkonstruktion (verbiale Ergänzung, «die dich angreifen», Zeile 02) und zum anderen als parataktische Darstellung einer Folge durch eine Verknüpfung mit «und» («und dann Feuer machen», Zeile 04).

Ein Sonderfall, aber dennoch morphosyntaktischen Ko-Konstruktionen zuordenbar, sind *adjacency pairs* (Schegloff 2007; Schegloff/Sacks 1973; Schegloff 1968), die durch eine «Adjazenzellipse» (Klein 1993, 4)[26] entstehen und sich zusammensetzen aus «two pairtyped parts, with the second part due upon completion of the first» (Stivers/Robinson 2006, 370). *Adjacency pairs* treten zum Beispiel in der Form «Frage-Antwort» als «invited utterance completion» auf (Ferrara 1992, 221; Sczcepek 2000b, 25 f.), bei der die erste Sprecherin oder der erste Sprecher dem Gegenüber bewusst das Rederecht überlässt.[27] Um jedoch zu verstehen, was die erste sprechende Person projiziert, brauchen die Interagierenden «some kind of knowledge about how

[25] Gemeint ist das Buschmesser.

[26] Damit sind Auslassungen in der zweiten Komponente eines *adjacency pair* gemeint.

[27] Typische Beispiele dafür sind Frage-Antwort-Folgen wie zum Beispiel «Karl glaubt zwei» als Antwort auf «Wie viele Bären waren denn da?» (Klein 1985, 4). Frage-Antwort-Sequenzen treten meist als kollaborative Sequenzen auf (vgl. Beispiel 8), können aber auch als kompetitiver Zug in ein Gespräch eingebracht werden, wenn dispräferierte Handlungen, wie verneinende Handlungen vollzogen werden (Pomerantz 1984, 63).

actions (or action components) are typically (i.e., qua types) sequenced, i.e., how they follow each other in time» (Auer 2005a, 8). Auch wenn mit «Frage» und «Antwort» auf den ersten Blick zwei unabhängige Sprechhandlungen durchgeführt werden, stellen sie dennoch Turns dar, die nicht für sich allein stehen können, sondern sich infolge einer starken sequenziellen Angebundenheit (temporelle Ko-Okkurenz) aneinander orientieren und erst durch die gemeinsame Strukturbeteiligung kommunikativen (und meist auch grammatikalischen) Sinn erzeugen. Sie konstituieren sich gemäß der sogenannten «konditionellen Relevanz» für die (erwartete) Beantwortung der Frage (Kallmeyer 1977; Schegloff/Sacks 1973, 296; Schegloff 1968, 1083; ausführlicher dazu vgl. Kapitel 4.4). So subsumiert Auer (1996b) Frage-Antwort-Paare – auch vor dem Hintergrund seines Verständnisses einer Projektion (vgl. Fußnote 20 in Kapitel 3.4.1) – unter seinen Begriff der «syntaktischen Gestalt» (Auer 1996b, 61) und beschreibt sie als gemeinsam produzierte, syntaktisch vollständige Strukturen, die sich immer lokal-kohäsiv, auch nonverbal, an der Vorgängeräußerung des Gegenübers ausrichten bzw. andersherum von der ersten Sprecherin oder vom ersten Sprecher projiziert wurden. Folgendes Beispiel aus dem Korpus dient der Illustration:

Beispiel 8: Ro_K2_WB_G2a (Björn und Cecilia)

```
  01 BJÖ: ich wÜrd das wÄisch woRUM; ((zeigt auf Buschmesser))
  02 CEC: ((schüttelt den Kopf)) (…)
→ 03      ah jA au für PILZ und so fürs Ässe.
```

Die Antwortgeberin bezieht sich nach der an sie gerichteten Warum-Frage einerseits nonverbal auf die Vorgängeräußerung, indem sie verneinend den Kopf schüttelt (Zeile 02), und andererseits verbal durch die Beantwortung der Frage in einem zweiten Zug (Zeile 03). Ihre Äußerung ist jedoch hochgradig elliptisch (z.B. Auslassung des Objekts und des Verbs). Die elliptische Turnkonstruktion ist möglich, da sich die Sprecherin in die vorgegebene Fragestruktur «einnistet» (Mazelend 2009). Sie nutzt die Vorgängeräußerung, um den Turn ohne lexikalische Rekursion zu expandieren. Das Beispiel zeigt, wie die Interagierenden «are essentially co-involved in deciding over the fate of a projected ‹next›» (Auer 2005a, 8) und wie die Antwort nicht als selbständiger Turn auftreten kann, sondern erst als Ko-Konstruktion mit der initialen Frage verstehbar wird.

Die Beispiele der ko-konstruierten Komplettierung und Expansion zeigen auf, dass Ko-Konstruktionen nicht nur in vielfältigen Formen auftreten, sondern auch vielfältige kommunikative Funktionen (gleichzeitig) erfüllen können, dies in Abhängigkeit vom Zeitpunkt, von der Sprechhandlung und von den Sprechrollen bzw. vom Status der Teilnehmenden (Brenning 2015). Sie dienen unter anderem dazu, die erste sprechende Person in ihrem Rederecht zu unterstützen, ihr bei der Wortsuche zu helfen, Verstehen und Übereinstimmung anzuzeigen bzw. einer Nichtübereinstimmung vor-

zubeugen (Family/Durus/Ziegler 2005) und somit gleichzeitig lokale Ko-Autoritäten und Allianzen zu markieren.

Ko-Konstruktionen sind meist kollaborativ ausgerichtet und durch nicht kompetitive Incomings gekennzeichnet. Allerdings gibt es auch Formen von turnkompetitiven Incomings (Szczepek 2000a, 27; Auer/Selting 2001), die zwar formal mit den oben beschriebenen Ko-Konstruktionen vergleichbar sind (als Komplettierung oder Erweiterung), sich jedoch in der Funktion unterscheiden, da sie – besonders in argumentativen Gesprächen (Günthner 2013) – diskordant ausgerichtet sind. Aber «in jedem Falle […] [bleiben sie] gemeinsam konstruiert und dies aufgrund ihrer syntaktischen Eigenschaften» (Frank-Job 2015, 337). So wird auch Dissens in Kooperation hergestellt (Pędzisz 2010, 58). Diese Perspektive auf Ko-Konstruktionen wird im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

3.4.3. Diskordante Ko-Konstruktionen

Wenn Ko-Konstruktionen konfrontativ bzw. diskordant ausgerichtet sind (Günthner 2013, 3), können sie als Möglichkeit der kompetitiven Turnübernahme eingesetzt werden (Lindström/Sorjonen 2013; Local 2005, 277; Sczcepek 2000a, 26 ff.; Mondada 1999). So beobachtete Günthner (2013), dass «zweite SprecherInnen gelegentlich Fortsetzungen der vom Gegenüber initiierten syntaktischen Muster liefern, um eine gegenläufige, kritische Bewertung zum Ausdruck zu bringen, eine Änderung der Perspektive durchzuführen oder einen Wechsel der Interaktionsmodalität zu initiieren» (Günthner 2013, 3). Günthner (2015, 303) illustriert dies am folgenden Beispiel (Herv. im Original):

076 Kay: also nach Kenia würde ich schon fahren,
077 **Aber ich möchte natürlich SICHer gehen,**
078 **da dass dass -**
079 **dass das hotel dann GUT und SAUber is,**
080 ich (würd-)
081 Feli: **<<lachend> (dass) es ein FÜNF (sterne schUppen Is?>)**
082 Kay: (NE. du-du_unter)
083 stellst mir immer wieder son snoBIsmus,
084 (FIES. echt.)

Die Ko-Konstrukteurin (Feli) konstruiert in Zeile 081 zwar eine syntaktische Fortführung der ersten Äußerung (Zeile 079), es folgt damit jedoch ein oppositioneller Redezug, der sich nicht nur inhaltlich, sondern auch durch den Wechsel der Ausdrucksmodalität manifestiert. Selbst wenn also die Fortsetzungen auf formal-syntaktischer Ebene von der zweiten Sprecherin oder dem zweiten Sprecher ko-konstruiert sind, müs-

sen diese nicht mit der inhaltlichen Ausrichtung der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers übereinstimmen. Inhalt oder auch Modalität werden umfokussiert und sind damit nicht «designed according to the perspective of the original speaker» (Szczepek 2000b). Gregoromichelaki et al. (2011) halten diesbezüglich Folgendes fest:

> In fact, such continuations can be completely the opposite of what the original speaker might have intended as in what we will call hostile continuations or devious suggestions which are nevertheless collaboratively constructed from a grammatical point of view. (Gregoromichelaki et al. 2011, 209)

Es ist jedoch immer die erste sprechende Person, die durch ihren dritten Zug entscheidet, ob sie das Incoming der zweiten Person als kollaborativ oder als kompetitiv wertet (Brenning 2015) und ob sie den Versuch einer Turn-Übernahme annehmen möchte oder nicht (Szczepek 2000b). So kann es auch Fälle geben, in denen «the participants explicitly disallow[…] co-construction» und wenig Toleranz für das Incoming der zweiten Sprecherin oder des zweiten Sprechers zeigen (Rafal 1995, 287).

Im folgenden Beispiel aus dem eigenen Korpus wird das Incoming akzeptiert. Die Sequenz illustriert, wie durch eine syntaktische Komplettierung eine diskordante Äußerung produziert wird, indem eine begonnene Äußerung (hier eine Rechtfertigung, Zeile 05) umgedeutet wird.

Beispiel 9: Ro_K2_AsU_G2b (Elisa und Robin)

```
  01 ELI: aber HÄNdi chönt °h näi me müend ez no s hÄndi nää,
  02      =will hÄndi chömmer am (.) ame SCHIFFS aalüte d-
  03 ROB: jo wenn kÄI (.) wenn kÄI empFANG hesch?
  04 ELI: jo wenn käi empFANG häsch dEnn- (-)
→ 05 ROB: isch AU schÄisse;
  06 ELI: jo oKEI. ((zuckt mit den Schultern und nickt))
```

Auf das Argument von Elisa in Zeile 01 folgt ein Einwand von Robin («ja, wenn du keinen Empfang hast», Zeile 03) in Form einer Frage. Elisa wird dadurch unter Zugzwang gesetzt, sich zu rechtfertigen. Sie produziert jedoch nur den ersten Teil einer Antwort und greift dazu die Frage von Robin wiederholend als konditionale Aussage auf («ja, wenn du keinen Empfang hast dann», Zeile 04). Sie führt ihre Äußerung jedoch nicht zu Ende, sodass Robin als zweiter Sprecher den Turn übernehmen kann und ihn durch syntaktische Komplettierung zu Ende führt – jedoch nicht um Elisas Äußerung zu stützen, sondern um die eigene Meinung (gegen das Mitnehmen des Handys, Zeile 05) erneut zu platzieren. Robin nutzt somit die syntaktische Unabgeschlossenheit von Elisas Äußerung, um diese in seinem Sinne umzudeuten.

Im Gegensatz zu kollaborativen Vervollständigungen, bei denen eine Sprecherin oder ein Sprecher die Äußerung zu einem Abschluss bringt, werden kompetitive Ver-

vollständigungen meist noch durch eine Expansion ausgebaut, um «das Rederecht illegitim zu übernehmen» (Brenning 2015, 212). Das folgende Beispiel illustriert, wie eine zweite Sprecherin, Emma, die erste Äußerung von Fynn durch eine syntaktische Komplettierung zu einem Abschluss bringt, dies aber zum Anlass nimmt, das Rederecht zu übernehmen, um eine eigenständige Gegenposition zum Ausdruck zu bringen.

Beispiel 10: Ro_K4_AsU_G4a (Matteo, Fynn, Noah, Emma)

```
  01 MAT: Aber ä ähm ä lö raKEte wär jetzt schO nützlich.
  02 FYN. (.) Ebe.
  03 EMM: ja;
  04 MAT: drum müemmer au es FÜÜRzüg nää zum die AAzünde.
  05 NOA: okei raKEte [füürzüg und moskItonetz]
  06 FYN:             [aber d rakEte- °h      ] villicht hett
          mer jo öppe ZÄÄ,
  07      und nachher cha mer au öppe !ÄI!ni ufelaa und die
          rÄschtliche cha me::-
→ 08 EMM: UFbewaare;
→ 09      falls mä die GSEET,
  10 MAT: ja=aber die settisch in dä NACHT abfeuere.
```

Die Sequenz entwickelt sich zunächst in die Richtung einer konvergenten Argumentation, da alle Beteiligten Übereinstimmung herstellen in Bezug darauf, welche drei Gegenstände sie auf eine einsame Insel mitnehmen wollen (vgl. Kapitel 1 und Datenbeschreibung in Kapitel 4.1). Es handelt sich um Leuchtrakete, Feuerzeug und Moskitonetz (Zeile 05). Daraufhin entsteht ein Nebenthema mit Mutmaßungen zur Anzahl der Leuchtraketen und zum Umgang damit. In Zeile 08 folgt schließlich eine «helpful utterance completion» (Ferrara 1992, 207) auf den Nukleus von Fynns Turn durch Emma («FYN: und die restlichen kann man → EMM: aufbewahren»). Die Komplettierung wird durch Fynns Lautdehnung am Ende seines Turns möglich, wodurch er das Rederecht an Emma übergehen lässt. Sie nutzt die Gelegenheit nicht nur, um die syntaktische Gestalt zu schließen, sondern auch, um die Äußerung in einem zweiten Turn zu expandieren – allerdings nicht wie bisher als Unterstützerin mit einer konvergenten Vervollständigung, sondern als Opponentin, um einen Einwand anzubringen («falls man die sieht», Zeile 09).

Diskordante Ko-Konstruktionen können des Weiteren auch als direkt angeschlossene Expansionen hervorgebracht werden. Gerade für den Sprechhandlungstyp des Argumentierens werden diese Formen der disaffiliierenden Ko-Konstruktion relevant

(Günthner 2013, 17), weil auf diese Weise eng angebundene Gegenargumente in schnell aufeinanderfolgenden Sequenzen aus Begründung und Gegenbegründung produziert werden können. Im folgenden Beispiel wird durch Expansion ein provokant-ironischer Widerspruch zum Ausdruck gebracht.

Beispiel 11: Ro_K6b_PB_G1b (Isabell und Nils)

```
  01 ISA: aso KOCHtopf könne mer au sÄlber bAue;
→ 02 NIL: hehehe (us) us metAll wo du uf em <<lachend> us de
          ÄRde use fIndisch;>
  03 ISA: ((schaut Nils an, lacht))
```

Die expansive Äußerung des Sprechers wird auf der syntaktischen Ebene zwar grammatikalisch korrekt an die erste Äußerung angeschlossen. Auch inhaltlich unterstützt sie das Argument der Sprecherin. Im Hinblick auf die eingenommene Haltung und die affektive Ausrichtung gestaltet sie sich jedoch disaffiliierend. Durch Nils' ironischen Sprechausdruck[28] sowie sein Lachen wird die Begründung von Isabell herabgestuft und als nicht angemessen markiert, sodass die Ko-Konstruktion die Interaktionsmodalität in einem gesprächspragmatischen Sinn modifiziert und das Gespräch in einen ironischen Gesprächsmodus überführt (Hartung 2002).[29] Obwohl beide Kinder formal betrachtet ein Argument aus Begründung und Stütze durch Expansion ko-konstruieren (vgl. «argumentative Ko-Konstruktion» in Kapitel 3.6), stellt der zweite Äußerungsteil einen Widerspruch zum Argument der ersten Sprecherin dar und dient dazu, Dissens zu verdeutlichen.

Die Beispiele haben gezeigt, dass Ko-Konstruktionen nicht zwangsläufig in Übereinstimmung mit der ersten Sprecherin oder dem ersten Sprecher produziert werden müssen, sondern dass die zweite Sprecherin oder der zweite Sprecher die syntaktische Konstruktion und den semantischen Kontext des Gegenübers auch nutzen kann, um eine eigenständige bzw. unabhängige nicht projizierte Äußerung anzuschließen. Szczepek (2000b) bezeichnet diese Ko-Konstruktion als «borrowing». Dabei unterscheidet sie zwei Arten: eine eher unterstützend-kollaborativ ausgerichtete und eine kompetitive:

> In some cases the inserted sequence turns the collaborative production into an utterance which the incoming speakers would not necessarily have dared to say all by themselves, but are happy to add to someone else's utterance. […] A second type of borrowing seems to be

[28] Sprechausdruck wird als an sprachliche Formulierungen gebundene bzw. sie komplettierende sprecherische Ausdrucksform verstanden, die zwar individuell ausgeführt, aber situations- und stimmungsadäquat konventionalisiert gestaltet wird (Krech/Richter/Stock/Suttner 1991). Zum Sprechausdruck gehören sprecherische Merkmale wie zum Beispiel Stimmhöhe, Lautheit, Stimmklang, Sprechgeschwindigkeit und Artikulation (ebd.; vgl. auch Hirschfeld/Stock 2013, 28 ff.).

[29] Ähnlich auch bei «Frotzelaktivitäten» (z.B. Brenning 2015; Günthner 2006a).

> fundamentally different […]. This kind of borrowing has a competitive aspect in that a second speaker takes over the utterance already begun in order to disagree. (Szczepek 2000b, 23 f.)

Darüber hinaus bestehen weitere Möglichkeiten zur Umsetzung kompetitiver Ko-Konstruktionen, zum Beispiel a) wenn die Wiederholung der vorhergehenden Äußerung metalinguistisch negiert wird, b) wenn der «zweite Sprecher die Beendigung der vorhergehenden Gestalt durch die Vervollständigung forciert» (Brenning 2015, 229) und dadurch einen Sprecherwechsel sowie einen Themenwechsel einleiten kann, oder c) wenn die Äußerungsstruktur der ersten sprechenden Person gegen sie selbst verwendet wird, um ihr auf diese Weise deren Schwachstellen aufzuzeigen und die eigenen Argumente zu stärken (vgl. auch Goodwin 2006; Günthner 1993; Kotthoff 1993). Ähnlich beschreibt dies auch Goodwin (2006) mit dem sogenannten «format tying» als retrospektives transformatives Verfahren, das dazu dient, einen oppositionellen Zug zu konstruieren, indem kontextuelles Material sowohl wiederverwendet als auch modifiziert wird (Goodwin 2006, 449; vgl. auch Goodwin 1990):

> [S]ubsequent speakers repetitively build utterances by using language structure that occurred in earlier talk, and especially the talk of their opponent. […] It provides a vivid way of explicitly marking an utterance as a counter to what the speaker's opponent has just said by reusing elements of that prior talk. (Goodwin 2006, 449)

Das *format tying* dient nicht nur dazu, eine gegenläufige, kritische Bewertung zum Ausdruck zu bringen, sondern auch dazu, einen Wechsel der Interaktionsmodalität zu initiieren oder die eigenen Argumente zu stärken. Goodwin erachtet das *format tying* als ein «rhetorical tool of considerable power» (Goodwin 2006, 450), welches durch eine präzise Orientierung am zuvor Gesagten die Äußerung des Gegenübers durch Gegenargumente in einen anderen Zusammenhang stellt (Goodwin 2006; vgl. auch *contrastive matching*, Coulter 1990) und welches das Potenzial hat, die Stärke einer Äußerung radikal zu verändern sowie Auseinandersetzungen eskalieren zu lassen.

Vor allem an diskordanten Ko-Konstruktionen wurde deutlich, wie stark sie im Zusammenhang mit der inhaltlichen Zielorientierung stehen und diese auf ganz eigene Weise mitgestalten. So werden Äußerungen nicht nur stützend expandiert, sondern auch um neue, durchaus auch divergierende Perspektiven ergänzt. De Ruiter, Mitterer und Enfield (2006) halten dazu zusammenfassend Folgendes fest:

> Syntactic structure is also an inherently temporal resource for listeners to chart out the course of a speaker's expression, and to plan their own speech accordingly. In anticipation of this, a speaker may exploit available lexicosyntactic options to actively foreshadow structure, thereby manipulating the unfolding course of the interaction itself, and literally controlling the interlocutor's processes of cognition and action. (De Ruiter/Mitterer/Enfield 2006, 532)

Bei gemeinsamen Konstruktionen von Äußerungen zeigt sich besonders deutlich, wie sprachlich vermittelte grammatische Muster, Formen und Bedeutungen von den Beteiligten im Interaktionsvorgang dynamisch aktualisiert werden, um in enger Koordination mit dem Gegenüber intersubjektiven Sinn zu erzeugen und soziale Handlungen herzustellen (Günthner 2012, 2 ff.; vgl. auch Günthner 1999/2006b; Szczepek 2000a/2000b; Helasvuo 2001; Ono/Thompson 1996; Ferrara 1992; Lerner 1991). Dafür müssen die Interagierenden ihre Beiträge simultan-adaptiv an diejenigen der anderen Gesprächsteilnehmenden anpassen und reaktive Monitoring-Aktivitäten vornehmen (Deppermann/Schmitt 2007, 24 f.; Goodwin 1981).[30] Ko-Konstruktionen erlauben es den Interagierenden, in enger Synchronisation mit dem und in Orientierung am Gegenüber dessen Sprechabsicht sowohl mitzugestalten als auch zu untergraben. Sie bieten somit die Möglichkeit, andere Positionen argumentativ zu stützen oder Widersprüche zu konstruieren (Günthner 2012, 17 f.), und zwar nicht nur auf der rein inhaltlichen Ebene, sondern auch durch morphosyntaktische Mittel.

Das folgende Kapitel rundet die Ausführungen zum mikrostrukturellen Ko-Konstruieren in der Interaktion ab, indem einige weitere Formen der eng koordinierten zwischenmenschlichen Interaktion thematisiert werden. Diese Formen sind zwar ebenfalls an die sprachliche Oberfläche gebunden und zeigen die Reichweite des gemeinsamen «flow of ideas» (Chafe 1997, 43), beziehen sich jedoch nicht mehr auf das morphosyntaktische Ko-Konstruieren im engeren Sinne wie es in den vorangegangenen Kapiteln diskutiert wurde. Stattdessen werden einerseits sogenannte «Normalformen» (Schwitalla 1992, 75) des gemeinsamen Sprechens, wie die Wiederholung und die Zustimmung erläutert und andererseits auch «auffällige Formen» (ebd.) gemeinsam hergestellter Äußerungsproduktionen, wie das *Duetting* (Falk 1980) thematisiert. Den Abschluss des Kapitels bilden Ausführungen zu den jeder Interaktion zugrunde liegenden Phänomenen der Kohärenz und Kohäsion. Vor allem diese werden bei der Beschreibung und Analyse der argumentativen Ko-Konstruktionen (Kapitel 5-7) eine wesentliche Rolle spielen.

3.5. Weitere Formen und Mittel des gemeinsamen Sprechens

Conversational Duet

Ein Beispiel für eine Form des gemeinsamen Sprechens ist das *sogenannte Conversational Duet*. Es wurde erstmals von Falk (1980) unter diesem Begriff beschrieben. Das *Duetting* tritt in Mehrparteienkonversationen auf, in denen «two or more persons may participate as though they were one, by talking to an audience in tandem for both (or sometimes one) of them about the same thing, with the same communicative goal» (Falk 1980, 18). Die Aufteilung der Sprechenden in Produzentin und Produzent bzw. Rezipientin und Rezipient wird noch stärker als bei syntaktischen Komplettie-

[30] Vgl. dazu auch Mehrpersonenorientierung und Mehrfachadressierung (z.B. Kühn 1995) sowie die Multipliziät relevanter Ausdrucksmodi (Deppermann/Schmitt 2007, 35).

rungen und Ergänzungen – laut Falk sogar gänzlich – aufgehoben, da beide Sprechende gleichberechtigt als *equal authorities* an sogenannten *subturns* arbeiten und somit gemeinsam in der Rolle der Sprecherin bzw. des Sprechers interagieren. Infolgedessen fehlen turnübergaberelevante Stellen und die zweite Äußerung ist oft als Fortführung syntaktisch, lexikalisch und prosodisch mit der ersten Äußerung verknüpft. Bezeichnend ist diesbezüglich, dass das Incoming der zweiten sprechenden Person nicht als Unterbrechung gewertet wird und die zuerst Sprechenden nicht auf ihrem Rederecht beharren (Szczepek 2000a). Auch aufseiten der zweiten sprechenden Person wird deutlich, dass ihre Turnübernahme kein kompetitiver Versuch ist «to take over the floor» (Szczepek 2000b, 11). Keine der beiden Parteien scheint also ihr Rederecht einzufordern, sondern beide streben eher dessen Aufteilung an. Szczepek (2000b) beschreibt diese Art des gemeinsamen Sprechens vor allem für das gemeinsame *story-telling* als Produktion von «chains of events» (Szczepek 2000b, 3). Sie differenziert dazu drei verschiedene Varianten des gemeinsamen Erzählens:

- Duette, bei denen die Sprechenden gleichberechtigte Autoritäten darstellen («camaraderie between the participants», Falk 1980, 105) bzw. das gleiche Recht haben, über das Thema zu sprechen, und eine gleiche Perspektive verfolgen,[31] da sie ein gemeinsam erlebtes Ereignis teilen bzw. über gleiches Themenwissen verfügen,
- Duette, bei denen alle Interagierenden denselben Zugang zu Wissen bzw. Informationen haben, ohne jedoch selbst an dem erzählten Ereignis teilgenommen zu haben, wodurch eine neutrale oder dritte Perspektive involviert wird,
- Duette, «where only one of the co-speakers' perspectives is represented, either because only they themselves have actually witnessed what is being discussed, or because the conversational topic is in some other way primarily related to them» (Szczepek 2000b, 10).

Eine Dichotomie in Sprechende und Zuhörende ist in allen drei Varianten aufgehoben, da alle Anwesenden – auch die Nichtsprechenden – «knowing recipients» sind (Goodwin 1977, 283) und Wissen teilen. Selbst bei gemeinsamen Äußerungen, die auch nur von einer sprechenden Person hätten produziert werden können, beobachtete Szczepek (2000b), dass die Interaktion durch gegenseitige Rückmeldesignale aufeinander abgestimmt war und die Interagierenden sich darüber hinaus permanent «back and forth between the role of speaker, i.e. cospeaker, and recipient» (Szczepek 2000b, 3) bewegten. Auch Tannen (1999) betrachtet das Interagieren in Duetten nicht als «a matter of two (or more) people alternatively taking the role of speaker and listener»; vielmehr enthielten sowohl das Sprechen als auch das Zuhören «elements and traces

[31] Dies macht Sczcepek (2000b) unter anderem daran fest, dass das Personalpronomen «wir» häufig verwendet werde. Auch Quasthoff (1990, 73) beschreibt, wie der Wechsel des Personalpronomens vom monoperspektivischen «du» zum gruppenperspektivischen «wir» als Zeichen für die Bereitschaft, mit der Partnerin oder dem Partner zusammen zu interagieren, und als Markierung von «Zuständigkeiten» der Sprechenden und somit der Organisation der Sprecherinnen und Sprecher dient.

of the other» (Tannen 1999, 12).[32] Die Anteile von Sprechen und Zuhören können allerdings variieren und das Gespräch muss in dieser Hinsicht keinesfalls symmetrisch verlaufen. In Sczcepeks (2000b) Daten, ließen sich Fälle finden, «in which one speaker has the role of main narrator, with the duet-partner contributing only small bits of shared information here and there […]. In other cases the floor is more or less equally divided between the duetters, none of them claiming a primary right to speak» (Szczepek 2000b, 9).

Die im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit analysierten Interaktionen sind argumentative Auseinandersetzungen, bei denen die Interagierenden häufig auch unterschiedliche Positionen beziehen, die auf unterschiedlichen Wertungen und divergierenden Einstellungen zum Gesprächsgegenstand beruhen. Deshalb liegt die Vermutung nahe, dass diese Interaktionen eher weniger von Phasen solcher Art geprägt sein dürften. Jedoch treten die Interagierenden – gerade durch das Argumentieren (zum Argumentationsbegriff in einem erweiterten Sinn vgl. Kapitel 2.1.2) – immer wieder in Phasen ein, in denen sie gemeinsames Wissen erarbeiten und «zur Fortsetzung einer Interaktion auf ein Ziel hin» (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015, 22 f.; vgl. Kapitel 3.3) gemeinsam handeln. In solchen Sequenzen kann es daher immer wieder zu Duetten kommen, vor allem dann, wenn die Beteiligten in die Form des konsensuellen Argumentierens (Doury 2012; vgl. Kapitel 2.1.2; Kapitel 6.4) übergehen. Vergleichbar mit einem gemeinsamen *story-telling* loten die Interagierenden Lösungsmöglichkeiten suchend und explorativ aus. Alle Interagierenden haben (theoretisch) dieselben Ausgangsbedingungen, denselben Zugang zu Wissen, ohne jedoch selbst an dem erzählten Ereignis teilgenommen zu haben, und können daher als *equal authorities* handeln. Das folgende Beispiel illustriert, wie drei Schülerinnen und Schüler durch ein gemeinsames «Terzett», vergleichbar mit *story-telling*, eine komplexe Argumentation zum Thema «Buschmesser» ko-konstruieren.

Beispiel 12: Ro_K6_AwU_G4a (Nina, Tobias, Aurelia, Besian)

```
01 BES: [DOCH neme mer  ] bUschmesser;
02 NIN: [<<leise>nein; >]
03 TOB: [ja BUSCHmesser isch (.)] sehr wIchtig, ((fuchtelt mit
        imaginärem Buschmesser in der Hand herum))
04 AUR: [ja BUSCHmesser (-)     ] vom baume schnEiden und so;
        ((macht Schneidegeste))
05 BES: ja oder SO.
```

[32] Etwas anderer Auffassung ist Falk: Sie vertritt die Position, dass die Ko-Sprechenden («Ko-Erzähler» bei Quasthoff 1980, 126 f.) bei dieser Art der Kollaboration nicht gleichzeitig auch Rezipientinnen und Rezipienten ihrer gemeinsamen Konstruktion sein können und daher eine weitere Zuhörerschaft (eine dritte Person, die nur zuhört) vonnöten ist.

06 AUR: okEE BUSCH-
07 TOB: Um auch PALmen ja;
08 baNAnen;
09 BES: oder auch wenn gefährliche TIEre sind oder so Öppis;
10 AUR: ja;
11 BES: [oder (.) für !JAGD! können auch tIEre ja.]
12 TOB: [*((schlägt auf etwas ein))*]
13 NIN: für das (isch) sött me das SACKmässer nää;
14 BES: aber dasch chlI: aber [bUschmesser isch] (GRO:SS); *((fuchtelt mit imaginärem Buschmesser in der Hand herum, macht schneidende Bewegung))))*
15 AUR: [das isch CHLII-]
16 ja okEE Also;
17 TOB: obwool das het ä bUschmesser isch ja wie e maCHEte;
18 BES: ja-
19 AUR: ja-
20 TOB: und sii isch mh bis so LANG; *((zeigt mit Händen die Größe von ca. 1m an))*
21 (isch) s MESser jetz;
22 AUR: *((imitiert Tobias' Geste und zeigt ebenfalls Größe an))*
23 und so GROSS; *((zeigt breite und geschwungene Klinge einer Machete mit den Händen))*
24 BES: und s isch SCHARF;
25 AUR: ein paar ähm (.) schnEiden- *((fuchtelt mit imaginärem Buschmesser in der Hand herum))*
26 TOB: pAAr pAAr schläge [aufen] PALmen und brIchts; *((wirft die Hand nach hinten))*
27 BES: [ja-]
28 AUR: ja, *((imitiert Tobias' Geste und wirft Hand ebenfalls nach hinten))*

In diesem Beispiel finden sich vielfältige Formen des gemeinsamen Sprechens, und zwar auf inhaltlich-argumentativer, morphosyntaktischer, prosodischer wie auch nonverbaler Ebene, woraus sich ein gemeinsames «Terzett» ergibt (vgl. auch Kreuz/Luginbühl 2020):

Inhaltlich-argumentativ:

- gegenseitige Bestätigung von Propositionen durch positive Evaluation («ja Buschmesser ist sehr wichtig», Zeile 03);
- Addition von Argumenten für das problematisierte Thema («Palmen und Bananen schneiden», Zeilen 07/08 + «Tiere jagen», Zeile 09);
- Expansionen, zum Beispiel durch Konkretisierung und Beispielgebung («vom Baum schneiden», Zeile 04 + «um auch Palmen ja», Zeile 07).

Morphosyntaktisch:

- *utterance completions* («ein paar ähm», Zeile 25 → «paar Schläge», Zeile 26);
- Kohäsionen, zum Beispiel durch Wiederholungen («aber das ist klein», Zeile 14 = «das ist klein», Zeile 15).

Prosodisch:

- Rhythmisierung, Akzentuierung und Intonationskontur («so LANG;», Zeile 20 + «und so GROSS;», Zeile 23 + «und s isch SCHARF;», Zeile 24).

Nonverbal:

- Imitation von Gesten (Anzeigen der Größe, Zeilen 20/22, werfende Handbewegung, Zeilen 26/28);
- gegenseitige Versprachlichung von Gesten (Zeile 04);
- gegenseitige Verkörperlichung von Sprachlichem («oder auch wenn gefährliche Tiere», Zeile 09 + *((schlägt auf etwas ein))*, Zeile 12);
- koordiniertes Blickverhalten (sichtbar im Video).

Im Zusammenhang mit Duetten hebt Szczepek (2000b, 3) die typischerweise auftretenden Und-Verknüpfungen als mögliche kollaborative Formen für Incomings besonders hervor (vgl. auch die Ausführungen zu Expansionen in Kapitel 3.4.2). In Beispiel 12 sind sowohl einige Stellen mit Und-Verknüpfung (Zeilen 20/23/24) als auch einige Stellen mit Oder-Verknüpfung mit ähnlicher Funktion zu finden (Zeilen 09/11). Diese Konnektoren schaffen einerseits eine regressive Verknüpfung zum vorangegangenen Material (Integration) und verweisen andererseits auf eine progressive Expansion oder Ergänzung der Vorgängeräußerung (Weiterführung). Im Kontext von Argumentationen bedeutet dies entweder, dass eine argumentative Äußerung um ein zweites

unabhängiges Argument desselben semantischen Feldes in die Breite ergänzt werden kann ($q_1 + q_2 + q_3$) (Klein 1980; vgl. auch Grundler 2011; Kopperschmidt 1989, 100) oder dass ein Argument auf der inhaltlichen Ebene lokal-kohäsiv weiter in die Tiefe expandiert wird ($q_1. + q_{1.1} + q_{1.1.n}$) (Klein 1980).[33] Konnektive Verknüpfungen in turn-initialer Stellung unterliegen damit auch kontextuellen Restriktionen: zum einen hinsichtlich thematisch-sequenzieller Konstruktionsbedingungen, das heißt, dass der Redebeitrag on topic, also als Weiterführung der Stellungnahme der vorherigen Sprecherin oder des vorherigen Sprechers, formuliert werden muss, und zum anderen gesprächsorganisatorisch durch die Nächste-Sprecher-Platzierung («next-positionedness», Jefferson 1978). Dadurch besteht auch eine syntaktische Abhängigkeit von der Struktur der Vorgängeräußerung, da direkt daran angeknüpft wird (z.B. durch Subordinierung, weggelassenes Subjekt, Nachfelderweiterung). Die Interagierenden befinden sich durch das Einbringen eigenständiger Argumente und Behauptungen jedoch weiterhin in der Rolle der «Mitdenkenden» (und nicht der «Nachsprechenden») und wahren ihre eigene epistemische Autorität (Heritage/Raymond 2005).

Sczcepek (2000b) weist darüber hinaus auf den prosodischen Gehalt von kollaborativen Duetten hin, der sich darin manifestiert, dass «each speaker adds another aspect in a rhythmically similar fashion» (Sczcepek 2000b, 6). Signale der Hörerinnen und Hörer werden rhythmisch eingepasst, inhaltsähnliche Äußerungen werden isorhythmisch simultan gesprochen oder der skandierende Rhythmus einer sprechenden Person (wie auch in Beispiel 12) wird von einer anderen übernommen. Rhythmus- und Intonationsübernahmen sowie Stimmmodulationen sind prosodisch sehr expressiv und «eins der Mittel, mit denen man über eine kooperative Einstellung hinaus eine außergewöhnliche, exaltatorische Übereinstimmung herstellen kann. Solche prosodischen ‹Abschattierungen› tragen sehr viel dazu bei, eine gemeinsame Stimmung herzustellen» (Schwitalla 1992, 80). Ähnliches hält auch Rieser (2001) fest, der ebenfalls davon ausgeht, dass Kooperation im Diskurs prosodisch markiert ist, und zwar insofern, als die gleiche Intonationskontur übernommen wird: «the intonation contour of the constructor's contribution is marked as co-operative. This is achieved through a flat copy of the instructor's intonational contour» (Rieser 2001, 4; vgl. auch Frank-Job 2015, 329). Anhand authentischer Gesprächsdaten lässt sich anschaulich aufzeigen, wie sich die Sprechenden durch prosodische Entsprechungen zwischen zwei Äußerungen in einen kollaborativen Gesprächsmodus bringen (Schwitalla 1992, 79). Eine solche «intensivierte Form von Gemeinsamkeit» (Schwitalla 1992, 79) wurde auch in Beispiel 12 aus dem Korpus durch die Imitation des Rhythmus, der Akzentuierung und der Intonierung innerhalb der kurzen Sequenz der «collaborative list construction» (Couper-Kuhlen 1999; vgl. auch Lerner 1994; Jefferson 1990), das heißt der gemeinsamen Aufzählung von Argumenten, rekonstruiert (Zeilen 20, 23, 24) (zu Listen und Listenintonation vgl. z.B. Knerich 2013; Selting 2004, Kapitel 5.2.1 und 6.2).

[33] q ist gesichertes und damit kollektives Wissen, das als geltend anerkannt ist (Klein 1980).

Zwei weitere Formen des gemeinsamen Sprechens, in denen, ähnlich des *Duetting*, eine gleichrangige Autorenschaft aufzufinden ist, fasst Schwitalla (1992) unter dem Begriff des «Kollektiven Sprechens» zusammen. Es handelt sich um das sogenannte «chorische» und «fugale Sprechen». Beide Formen werden im folgenden Abschnitt näher erläutert.

Kollektives Sprechen

Zwei weitere mit dem *Duetting* vergleichbare Formen des gemeinsamen Sprechens, beschreibt Schwitalla (1992) unter dem Sammelbegriff «kollektives Sprechen». Ähnlich wie beim gemeinsamen Erzählen in Form eines Duetts tritt kollektives Sprechen in Gesprächssequenzen auf, «in denen zwei oder mehr Sprecher ungefähr gleich verteilt, simultan oder nacheinander dieselben Sprechakte (sprachliche Aktivitäten) hervorbringen, die die gleiche Überzeugung, ein gutes Einvernehmen oder gleiche Einstellung und gleiches Gefühl ausdrücken» (Schwitalla 1992, 83). Gemäß einer präzisierten Explikation des Begriffs besteht kollektives Sprechen darin, dass ein

> Sprechakt (eine sprachliche Aktivität) konsensuell[34] und zu mehreren [durchgeführt wird], so daß dieser Sprechakt von allen daran Beteiligten hervorgebracht und verantwortet wird. […] In einer solchen Art des kollektiven Sprechens drücken sich eine gemeinsame Weltsicht, gemeinsame Normen und eine harmonische Partner- bzw. Gruppenbeziehung aus. (Schwitalla 1992, 74)

Das kollektive Sprechen wurde von Schwitalla spezifiziert und in Unterformen ausdifferenziert, beispielsweise in das «chorische Sprechen». Darunter versteht Schwitalla (1992) den «simultanen Vollzug derselben sprachlichen Aktivität mehrerer Sprecher […], wenn sie […] ihre gleiche Einstellung zum Ausdruck bringen wollen». Damit gemeint sind beispielsweise gleichzeitige Reaktionen von Adressatinnen und Adressaten mit einer Interjektion auf eine Mitteilung, die eine emotionale Reaktion erwarten lassen. Durch simultanes, begleitendes lexikalisches Sprechen – beispielsweise durch gleichzeitiges und/oder gleichartiges Antworten – wird Konsens zum Ausdruck gebracht (Schwitalla 1992, 89). Diese Simultanität der Reaktionen zeigt an, in welchem Maße es den Gesprächsteilnehmenden durch die bisherige gemeinsame Erarbeitung von *common ground* bzw. Kontext gelungen ist, absolute Übereinstimmung sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene herzustellen und diese durch den simultanen Vollzug ein und derselben Aktivität bzw. ein und desselben Turns zu akkumulieren. Im Unterschied zum *Duetting* liegt hier also ein simultan geäußerter – chorischer – Beitrag vor.

---

[34] Schwitalla ergänzt, dass es hierzu auch «Gegenkategorien von gesprächsorganisatorisch ähnlichen, aber dissens- bzw. antipathiegeleiteten Interaktionsformen» (Schwitalla 1993, 74) gebe. Damit gemeint ist zum Beispiel das wortidentische, gleichzeitige Sprechen, das aber unterschiedliche Intentionen ausdrückt (Glindemann 1987, 6).

Eine *sequenzielle Alignierung* tritt laut Schwitalla hingegen beim sogenannten «fugalen Sprechen» auf, «wenn zwei oder mehr Sprecher kurz nacheinander thematisch kohärente, inhaltlich wie beziehungsmäßig übereinstimmende sprachliche Aktivitäten hervorbringen und dabei thematische Teile wiederholen, weiterführen oder variieren» (Schwitalla 1992, 83), zum Beispiel gemäß dem in Abbildung 3 dargestellten Schema.

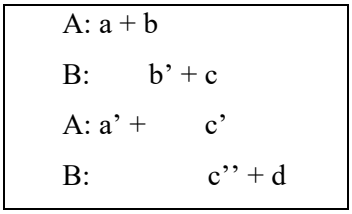


Abbildung 3: Weiterführungsschema fugalen Sprechens (Schwitalla 1992, 84).

Anders als beim *Duetting* ist für diese Form charakteristisch, dass semantische Teile von eigenen und fremden Äußerungen zunächst sinngemäß wiederholt und dann weitergeführt werden. Auch auf anderen sprachlichen Ebenen lassen sich Wiederholungsphänomene bei dieser Form gemeinsamen Sprechens auffinden: so auf der Ebene der Lautung/Aussprache, der Lexik, der Phrase, der syntaktischen Struktur und selbst des Rhythmus' (Schwitalla 1992, 85). Derartige Muster des kollektiven Sprechens in Form einer Fuge kommen oft dann zustande, wenn auf einen initiierenden Teil eines *adjacency pairs* von mehreren Sprechenden nacheinander und mit demselben respondierenden Typ reagiert wird (Schwitalla 1992, 88), sie lassen sich aber auch – wie im Beispiel 12 – bei der Entfaltung einer komplexen argumentativen Sequenz rekonstruieren. Die Basis solcher komplexen fugalen Sequenzen bildet nach Schwitalla (1992) dasselbe Denken, Werten und Fühlen der Interagierenden, das sich nicht erst reaktiv auf die Rede einer ersten Sprecherin oder eines ersten Sprechers hin ergibt, sondern bereits besteht und durch prosodische, syntaktische und semantische Gleichartigkeit der Äußerungen der Interagierenden zum Ausdruck kommt.

Beim gemeinsamen Sprechen treten nicht nur solche «emphatischen und auffälligen Formen» von Kooperativität auf, sondern auch «Normalformen kooperativen redebegleitenden Sprechens» (Schwitalla 1992, 75). Diese sind jedoch nicht zu marginalisieren, da sie funktional ebenso wichtige Formen darstellen, um interaktive Aufmerksamkeit zu demonstrieren und die Kollaborativität aufrechtzuerhalten. Eine solche «Normalform» des gemeinsamen Sprechens können die bereits aufgezeigten Vervollständigungen und Ergänzungen darstellen (vgl. Kapitel 3.4.1 und 3.4.2), zudem wortgleiche Wiederholungen von Äußerungsteilen sowie Paraphrasen. Auf die beiden Letztgenannten wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen, da sie beim Ko-Konstruieren einer Begründung häufig eingesetzt werden, um zwei argumentative Elemente miteinander zu verknüpfen oder einzelne Elemente zu erweitern.

Wiederholungen

Eine «Normalform» gemeinsamen Sprechens (Schwitalla 1992, 75) ist die Wiederholung. Wiederholungen treten allgemein als vollständige oder partielle Wiederholungen von Wörtern bzw. Äußerungen («Heterorepetition», Arendt 2019a) und funktionsgleichen (Be)Wertungsausdrücken auf sowie in Form von Übernahmen von syntaktischen Mustern und Prosodie (z.B. Tonhöhe, Lautstärke, Stimmqualitäten etc.) (vgl. z.B. Allen/Haywood/Rajendram/Branigan 2011; Levitan/Hirschberg 2011). An Wiederholungen des zuvor Geäußerten wird ersichtlich, wie eng die Interagierenden ihren eigenen Beitrag an die Vorgängeräußerung koppeln und dadurch Kohärenz stiften. Die Wiederholung kann ein Mittel sein, den impliziten *common ground* der Sprechenden zu festigen und Übereinstimmung oder gar korrespondierende Exaltation zu signalisieren (Kallmeyer 1979, 560) und damit das Gespräch zu harmonisieren («[to] smooth[…] communication», Bietti/Sutton 2015, 425). Außerdem dienen Wiederholungen laut Arendt (2019a) dazu, den Interaktionsfluss – auch in problematischen oder schwierigen Sequenzen – aufrechtzuerhalten sowie «Kohäsion direkt an der Äußerungsoberfläche durch explizite Wiederaufnahmen» zu etablieren (Arendt 2019a, 80). Diese Praktik ist laut Arendt schon unter Vorschulkindern verbreitet und «stellt ein typisches Mittel in Argumentationen und Streitinteraktionen dar» (Arendt 2019a, 80). Laut Kotthoff (1993) werden Wortwiederholungen in argumentativen Kontexten jedoch auch eingesetzt, um Dissens zu verschärfen «because it takes over the general evaluation of the previous utterance but denies its applicability to the concrete question» (Kotthoff 1993, 202). Auch Gruber (1996) beschreibt Streitinteraktionen, bei denen sogar maximale Konstruktionsübernahmen erfolgen (syntaktische und lexikalisch parallele Strukturen), jedoch ein komplett gegensätzlicher Inhalt ausgedrückt wird (vgl. auch *format tying* nach Goodwin 2006, Kapitel 3.4.3).

Wiederholungen werden in der Forschung aus dem englischsprachigen Raum auch unter dem Oberbegriff des «behavioral matching» (Bernieri/Rosenthal 1991) subsumiert. Behavioral matching manifestiert sich im Dialog ebenfalls durch «the repetition of lexical items or syntactic constructions across interlocutors' utterances (Allen/Haywood/Rajendran/Branigan 2011), or in copying features of others' spoken signals such as intensity, pitch, and voice quality» (Levitan/Hirschberg 2011, zit. nach Bietti/Sutton 2015, 424).[35] *Behavioral matching* bezieht sich allerdings nicht nur auf die verbale und paraverbale Ebene wie bei Schwitalla oder Allen et al., sondern auch auf die nonverbale Ebene, zum Beispiel auf das «mirroring of co-speech gestures» (z.B. Goldin-Meadow/Alibali 2013; Holler/Wilkin 2011) sowie auf das Spiegeln des Gesichtsausdrucks (z.B. Sato/Yoshikawa 2007), der Körperausrichtung bzw. -haltung

[35] Ähnlich bezieht sich auch Crosnier (1992) mit seinem Konzept der *accrochage affectif* auf Phänomene des konkordanten Sprechens zur Schaffung gegenseitiger Empathie und eines *bonheur conversationnel*. *Accrochage affectif* wird an der sprachlichen Oberfläche zum Beispiel durch prosodische Übereinstimmungen, interaktionale Synchronisation sowie durch echohafte Sequenzen deutlich (Auchlin 1991, 103, vgl. Kapitel 2.1.3)

und der Körperbewegungen (z.B. Chartrand/Bargh 1999).[36] Aufschlussreiche Studien zum *behavioral matching* legen Bietti, Kok und Cienki (2013) vor. Sie konnten in ihrer Studie zum multimodalen Kollaborieren in Momenten des gemeinsamen Erinnerns zeigen, dass «behavioral alignment» (Pickering/Garrod 2004) zu einem großen Teil mit einer Verzögerung von nur einer einzigen Sekunde erfolgt und halten fest, «that sequential alignment occured very fast, suggesting that participants tended to mimic each other behaviors immediateley after observing them» (Bietti 2013 et al., zit. nach Bietti/Sutton 2015, 427). Studien zum *behavioral matching* zeigen des Weiteren, wie durch das kognitive Tuning, das heißt durch das verbale und nonverbale Angleichen an die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner (*mimicking*), prosoziales Verhalten und Kreativität gefördert und unterstützt sowie Stimmungen reguliert werden können (Chartrand/Lakin 2013). Soziale Interaktion könnten laut dieser Studie dadurch erleichtert werden. Im Gegensatz dazu bleiben solche Verhaltensweisen laut Stel, van Barren und Vonk (2008) in konfliktären Interaktionen bzw. bei disaffiliierenden Absichten der Interagierenden eher aus.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit interessiert vorrangig die verbale Äußerungsebene. Daher werden im Folgenden zwei wesentliche Formen der Wiederholung – die Wiederholung auf lexikalischer und semantischer Ebene – näher beleuchtet, da sie auch für die Analyse argumentativer Ko-Konstruktionen eine relevante Beschreibungsgröße darstellen. Die lexikalische Wiederholung meint die wortgleiche Wiederholung von Äußerungsteilen (Schwitalla 1992, 75) der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers. Sie wird im Folgenden näher erläutert.

Die Wiederholung auf lexikalischer Ebene wird in der englischsprachigen Literatur im Allgemeinen als «(partial) repetition» beschrieben (z.B. Bublitz 1988, 228 f.; Goodwin/Goodwin 1987). Ebenfalls gebräuchlich sind Begriffe wie zum Beispiel «shadowing» (Tannen 1989, 88 ff.) oder *recycling* (z.B. Arendt 2019a). Unter dem Oberbegriff «repetition» werden verschiedene Formen der sprachlichen Wiederholung ausdifferenziert: so zum Beispiel die «local lexical repetition» (LLR)[37] (Cannava/Bodie 2016), die «identische Wiederaufnahme eines Inhaltswortes» (Rath 1979, 121), die Wiederholung eines problematischen Elements – auch zusammen mit einem Fragepronomen (Schegloff et al. 1977) oder allgemein die «kurze Nachformulierung» (Henne/Rehbock 1982, 179).

Im Zusammenhang mit solchen *repetitions* beschreiben Kulesza, Dolinski, Huisman und Majewski (2014) den sogenannten *echo effect*[38] und seine drei verschiedenen *repetition conditions*, um zu zeigen, inwiefern Koordinationsleistungen in Form von Wiederholungen ein Werkzeug prosozialen Verhaltens der Interagierenden sein kann. Der erste Typ wird als «copy» bezeichnet, bei dem die zweite Sprecherin oder

---

[36] Cienki, Bietti und Kok (2014) unterscheiden beim *behavioral matching* zwischen a) *gestural behaviors*, b) *postural behaviors* und c) *gaze behaviors*.

[37] Zurückgehend auf Johnstones «four binary constructs» (1996) und weiterentwickelt zum «Johnstone Boundary Condition Model» (JBCM) (Cannava 2016).

[38] Die Autoren und die Autorin bezeichnen den Echo-Effekt als «redefinition of verbal mimicry» (Kulesza et al. 2014, 194).

der zweite Sprecher die erste Sprecherin oder den ersten Sprecher imitiert und dabei die Wortreihenfolge konstant hält. Es werden somit dieselben Wörter in derselben Wortreihenfolge verwendet. Der zweite Typ der Wiederholung ist die «paraphrase», bei der die zweite Sprecherin oder der zweite Sprecher zwar die Wortreihenfolge verändert, aber dieselben Wörter verwendet (zu einer etwas anderen Definition von «Paraphrase» vgl. Abschnitt «Wiederholungen auf semantischer Ebene»). Der dritte Typ schließlich wird als «dialogue» bezeichnet, bei dem die zweite Sprecherin oder der zweite Sprecher lediglich dieselbe *Anzahl* Wörter, nicht jedoch die gleiche Lexik verwendet (Kulesza et al. 2014, 190).[39] Typ 1 und Typ 2 der verbalen lexikalischen Nachahmung sind im Gegensatz zum «dialogue» ein weitaus stärkerer Mechanismus («a more powerful mechanism») der *verbal mimicry* (Kulesza/Dolinski/Huisman/Majewski 2014, 183). Die Autoren und die Autorin halten resümierend Folgendes fest:

> Data presented here clearly show that the echo effect is an effective and robust tool for influencing the tendency of others to engage in prosocial behaviors in comparison with non-mimicry (both no response and short statement) and dialogue conditions. (Kulesza/Dolinski/Huisman/Majewski 2014, 197)

In der angloamerikanischen Literatur wird eine weitere Art des Wiederholens in der Funktion supportiv-kollaborativer Sprachhandlungen (Bodie/Cannava/Vickery/Jones 2016; Jones/Wirtz 2007) unter dem Begriff «language style matching» (LSM) beschrieben.[40] Dieses manifestiert sich als «synchronization of language style» (Ireland/Pennebaker 2010) oder in der unbewussten Mimikry des Sprachgebrauchs der beiden Interagierenden. LSM bezieht sich konkret auf das (auch non-lokale) *matching* von Funktionswörtern, wie «es», «das», «dies», «sein» oder «ihr», mit ihrem entsprechenden, zuvor geäußerten Nomen (Cannava/Bodie 2016, 12). Funktionswörter besitzen außerhalb des Kontexts, in dem sie verwendet werden, nur wenig Aussagekraft, ergeben aber im Zusammenhang mit einem unmittelbar vorangegangenen Turn der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners, das heißt mit einem konkreten Nomen als Bezugspunkt, einen Sinn. Funktionswörter dienen in kollaborativen Sequenzen dazu, «[to] keep track of the mutual knowledge shared between speakers so that each person understands what the other is referencing» (Cannava/Bodie 2016, 12) (vgl. dazu auch Abschnitt zu Kohärenz und Kohäsion). Im LSM zeigen sich somit die aktive Beteiligung der Interagierenden «at a fundamental and structural level» (Cannava/Bodie 2016, 4; vgl. auch Niederhoffer/Pennebaker 2002) sowie die hohe Aufmerksamkeit füreinander (Ireland/Pennebaker 2010). LSM sei laut Pennebaker (2011)

---

[39] Dieser Typ wird im Kontext dieses Kapitels jedoch nicht als Repetitionsphänomen aufgefasst, da sich dieses mit sprechsprachlichen, das heißt primär lexikalischen, zum Teil auch syntaktischen und prosodischen Wiederholungen, auseinandersetzt.

[40] Im umgekehrten Fall wurde festgestellt, dass sich diese gemeinsam koordinierte Interaktion abschwächt, wenn sich die Interagierenden voneinander lossagen wollen («to disaffiliate», Chartrand/van Baaren 2009).

daher ein «marker of engagement, or the degree to which [interlocutors] are paying attention to each other» (Pennebaker 2011, 200).

Neben den Wiederholungen auf der lexikalischen Ebene – oder wie den eben beschriebenen Substitutionen von Inhaltswörtern durch Funktionswörter – finden sich in kooperativen Gesprächen auch semantische Wiederholungen. Diese werden im folgenden Abschnitt kurz erläutert.

Semantische Wiederholungen dienen dazu, sich gegenseitig die gleiche Meinung zu bestätigen, indem Teile von eigenen und fremden Äußerungen semantisch wiederholt und in einem gemeinsamen Satzrahmen aufrechterhalten werden (Schwitalla 1992, 85). Darunter lassen sich Paraphrasen einordnen. Im Gegensatz zum obigen Begriff von Paraphrase nach Kulesza et al. (2014), besteht eine Paraphrase, wie sie in der vorliegenden Arbeit verstanden werden soll, nicht zwingend aus den selben Wörtern, sondern sie hat lediglich den selben semantischen Gehalt wie die vorgängige Bezugsäußerung. Paraphrasen haben daher einen höheren Beitragsstatus: Sie besitzen normalerweise eine spezifizierende, generalisierende, aspektualisierende oder stilistisch variierende Funktion oder es handelt sich um Funktionen wie das Resümieren und das Folgern (Gülich/Kotschi 1987, 220 ff.; Wahmhoff 1981; Rath 1979, 189-206). Die Art des gemeinsamen Sprechens mittels Paraphrasen lässt sich auch in kokonstruierten Argumentationen finden und kann dazu beitragen, dass Argumente in der Tiefe ausgebaut werden, da bei jeder Paraphrase durch die Veränderung des Wortmaterials der Vorgängeräußerung minimal neue, stützende Aspekte in das Gespräch eingebracht werden (vgl. Kapitel 6.5).

Nach den Wiederholungen wird im nächsten Abschnitt ein weiteres Phänomen beschrieben, das in der Interaktion zwar fast nur «beiläufig» auftritt, deswegen aber nicht weniger funktional für die Aufrechterhaltung eines Gesprächs und das Anzeigen von Kollaboration bzw. Übereinstimmung ist, nämlich das Zustimmen. Zustimmungen lassen sich in den vorliegenden Gesprächsdaten sehr häufig am Übergang zweier ko-konstruierter Elemente finden und dienen als «Brücke», mit deren Hilfe sich der eigene Beitrag in Übereinstimmung mit dem Beitrag der Partnerin oder des Partners an das zuvor Gesagte anknüpfen lässt. Deswegen soll im Folgenden ein genauerer Blick auf dieses Phänomen der gemeinsamen Interaktion geworfen werden.

Zustimmungen

Das Zustimmen manifestiert sich laut Deppermann und Schmitt (2007, 46) «als kleiner lokaler und verbaler Teil komplexer und dauernder Wahrnehmungs- und Wahrnehmungs-display-Prozesse, die das Ergebnis kontinuierlicher Koordinationsleistungen sind». Als Rückmeldeverfahren entwickeln Zustimmungen im Gespräch oft eine eigene Dynamik und dienen dem Anzeigen des gegenseitigen Verstehens und der gegenseitigen Anerkennung des jeweils anderen Beitrags im Sinne von «evidence for mutual agreement on the matter discussed» (Szczepek 2000b, 27/29). Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn explizit auf (kollaborative) Incomings reagiert wird und diese eindeutig als kollaborativ bestätigt werden sollen. Äußerungen mit Zustimmungspartikeln werden daher meist auch nicht kompetitiv weiterbehandelt. So

führt Szczepek (2000b) weiter dazu aus, dass vor allem im Fall von morphosyntaktischen Ko-Konstruktionen Zustimmungen unter anderem auch dazu dienen, retrospektiv das (kollaborative) Incoming der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners anzuerkennen. Zustimmungspartikeln der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers können in dieser Funktion einer weiteren möglichen Einschubsequenz in Form einer Äußerung der zweiten Sprecherin oder des zweiten Sprechers vorbeugen, die sonst erst verhandelt werden müsste. Andersherum kann laut Szczepek (2000b) auch die zweite Sprecherin oder der zweite Sprecher durch Zustimmungspartikeln retrospektiv anzeigen, dass ihr oder sein Einschub kollaborativ und nicht kompetitiv gemeint war und diesen dadurch so behandeln, als ob er zur Äußerung der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers gehöre. Zustimmungspartikeln in ko-konstruierten Äußerungssequenzen zeigen somit an, dass ein Einschub der zweiten Sprecherin oder des zweiten Sprechers in den aktuellen Turn kein Versuch ist, das Rederecht zu übernehmen, sondern eine Art und Weise darstellt, um etwas zum Turn des Gegenübers beizusteuern und diesen gleichzeitig in seinem Rederecht zu unterstützen. Mit Zustimmungspartikeln wird dann nicht nur ein gegenseitiges «doing agreement» (Szczepek 2000b, 29) vollzogen, sondern das Gespräch wird in einem «smooth conversational flow» (Szczepek 2000b, 27) aufrechterhalten.

Stivers (2008) sowie Stivers, Mondada und Steensig (2011) unterscheiden im Zusammenhang mit Rückmeldeverfahren zwischen den Begriffen *alignment* und *affiliation*. Die Autorinnen und der Autor verorten *alignment* auf der strukturellen Ebene der Markierung von Kooperation (Stivers et al. 2011, 20; «structural alignment», Stivers 2008, 31), das heißt, dass die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner Einverständnis mit der jeweiligen «activity in progress», zum Beispiel mit der strukturellen Asymmetrie beim *story-telling,* anzeigen (Stivers 2008, 31). Demgegenüber bezieht sich *affiliation* auf die aktionale und affektive Ebene von Kooperation (Stivers et al. 2011, 2; «social affiliation», Stivers 2008, 31). Stivers (2008, 31) konkretisiert, dass *affiliation* den Zugang der Hörerinnen und Hörer «to the teller's stance toward the events» sowie deren Übereinstimmung mit der Perspektive der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners anzeige. Affiliierende Äußerungen werden als maximal prosozial aufgefasst «when they match the prior speaker's evaluative stance, display empathy and/or cooperate with the preference of the prior action» (Stivers et al. 2011, 21).

Es kann sich in spontanen Gesprächen jedoch als schwierig erweisen, *alignment* und *affiliation* klar voneinander abzugrenzen (Tollefsen/Dale 2012; Wachsmuth/De Ruiter/Kopp 2013), denn laut Tollefsen und Dale (2012, 394/403) ist das «alignment system» ein heterogener Mix «of diverse components entraining two or more people to specific patterns of behavior […] and spans lower- and higher-level processes».[41] Daher wird der Begriff des *aligments* vielfach auch als allgemeineres «umbrella con-

[41] *Higher-level processes* während einer gemeinsamen Aktivität sind beispielsweise das Abgleichen (geteilter) Ziele, Einstellungen, Verpflichtungen, Intentionen und Beurteilungen (vgl. auch Pickering/Garrod 2013, 355). *Lower-level processes* beziehen sich hingegen stärker auf multiple «cognitive states» und bestimmte Verhaltensweisen

cept» definiert (Bietti/Sutton 2015) und anders verwendet als es die oben zitierten Autorinnen und der Autor vorschlagen. «Alignment» bezieht sich dann zum Beispiel auf Fälle des «behavioral matching as well as interactional synchrony» (Bietti/Sutton 2015, 424).

Eine ähnliche Perspektive bringt Du Bois (2007) ein. Er versteht *alignment* als ein allgemeines «agreement *with* someone» (Du Bois 2007, 144, Herv. im Original; vgl. auch Heritage/Raymond 2005; Heritage 2002), und definiert dies als «act of calibrating the relationship between two stances, and by implication between two stancetakers» (Du Bois 2007, 144). Alignment kann demnach verstanden werden als

> a public act by a social actor, achieved dialogically through overt communicative means, of simultaneously evaluating objects, positioning subjects (self and others), […] with respect to any salient dimension of the sociocultural field. (Du Bois 2007, 163)

Zwei Interagierende gelangen demnach zu einem *alignment*, wenn sie ein und dieselbe Haltung in Bezug auf ein Objekt einnehmen (Cannava 2016, 18). Somit ist *alignment* nicht nur ein sprachlicher Marker der Zustimmung auf struktureller Ebene («structural alignment», Stivers 2008, 31), sondern auch eine Art und Weise, gegenseitiges Verstehen anzuzeigen und Intersubjektivität zu verhandeln (Cannava 2016, 54; vgl. «social affiliation» nach Stivers 2008, 31). Es wird deutlich, dass *alignment* als ein dynamischer Prozess verstanden werden muss, der stets auch Konsequenzen sowohl auf der individuellen Ebene als auch auf der Ebene der Beziehung hat (Cannava 2016, 54).

Diese Dynamik von *alignment* zeigt sich auch darin, dass *alignment* nicht notwendigerweise als Markierung einer Übereinstimmung zu verstehen ist. Du Bois stellt den Begriff des *alignments* vielmehr dar als «point along a continuous scale or range of values» (Du Bois 2007, 162) und verortet Äußerungen innerhalb verschiedener Grade von *alignment* («some degree of alignment», Du Bois 2007, 144). Er stellt somit nicht die zwei binären Pole eines *disalignment* und eines *alignment* gegenüber, sondern fasst *alignment* «as continuously variable» auf (Du Bois 2007, 162). Die Verwendung von *alignment* in Gesprächen ist daher als relativ positiv oder negativ auf einer graduell abgestuften Skala einzuordnen. Dies erlaubt es, auch Sprechhandlungen, die sich nicht nur konvergent, sondern auch divergent (oder ambig) zueinander verhalten, in das Konzept der «Alignierung» miteinzubeziehen (Du Bois 2007). Du Bois betrachtet die dialogische Interaktion zwischen zwei Sprechenden daher als «alignment process [in which] they converge to varying degrees, and, by the same token, when they diverge to varying degrees» (Du Bois 2007, 162).

Eine Ausdifferenzierung von *alignment* auf einem Kontinuum wird in der vorliegenden Arbeit nicht angestrebt, weil dazu anhand der Daten erst Beschreibungskategorien rekonstruiert werden müssten, was nicht im Fokus der Arbeit steht. Dennoch wird die von Du Bois vorgeschlagene Auffassung von *alignment* als «point along a continuous scale or range of values» (Du Bois 2007, 162) als «Inspiration» zur Beschreibung argumentativer Sprechhandlungen mitberücksichtigt, da dieser Vorschlag vielfältige Qualitäten von *alignment* enthält, die dem Verständnis eines Kontinuums

von konvergentem und divergentem Argumentieren gerecht werden. Auf das Konzept von Stivers (2008) zur Differenzierung von *alignment* und *affiliation* wird ebenfalls nicht zurückgegriffen. Diese Unterscheidung erweist sich für die vorliegenden Daten als wenig sinnvoll, weil es sich dabei, anders als bei Stivers, nicht um längere Passagen einer Erzählung (*story-telling*) handelt, sondern um phrasenweise Wechsel von Turns, weshalb sich Zustimmungssignale im Sinne eines «structural alignment» kaum identifizieren lassen. Bewegt man sich hingegen auf der Ebene von turnübergreifenden, argumentativen, Sprechhandlungen, gehen die Beteiligten laut Heller (2012) zum Beispiel «mit der Etablierung von Begründungspflicht von einem Alignment mit der Diskursaktivität und den damit instanziierten Normen aus» (Heller 2012, 78). Ein solches *alignment* wird in Bezug auf die Ko-Konstruktion von argumentativen Elementen ebenfalls aufzufinden sein. Da sich das Argumentieren in den hier vorgestellten Daten jedoch primär mit dem konvergent ausgerichteten Kernjob des Begründens zeigt und die Etablierung einer Begründungspflicht entfällt, treten in den Daten eher Marker affektiver Zustimmung zur Signalisierung von Übereinstimmung zu einer Proposition bzw. einem Vorschlag im Sinne einer Affiliation im Stivers'schen Sinn auf. Dabei werden die Zustimmungspartikeln stets in Kombination mit kokonstruierten Begründungen oder zumindest gemeinsam mit evaluativ-zustimmenden Modalpartikeln geäußert.

Deshalb wird im Zusammenhang mit den vorliegenden argumentativen Gesprächssequenzen davon ausgegangen, dass die Hervorbringung von Zustimmungssignalen mit der Ebene «of action and affective stance» (Stivers et al. 2011, 21) interagiert. Folglich ist ein basales «umbrella concept» von *alignment*, wie es Bietti und Sutton (2015) und ähnlich auch Du Bois (2007) vorschlagen, für die Beschreibung der vorliegenden Daten ausreichend. Um jedoch unterschiedliche Qualitäten der gemeinsamen Herstellung von Übereinstimmung in den Gesprächsdaten beschreiben und auf diese Weise kindliches Aushandeln von Konsens differenziert darstellen zu können, werden Momente der Zustimmung stets in ihrem spezifischen Kontext sowie im Zusammenwirkung mit ihren inter- und intrasprecherischen Nachbaräußerungen untersucht und hinsichtlich bestimmter funktionaler Charakteristika in eigenen Beschreibungskategorien ausdifferenziert (vgl. Datenanalyse, Kapitel 5-7).

Diesbezüglich spielt vor allem die Beschreibung auf der Sprachebene eine Rolle, da hier angezeigt wird, wie die Interagierenden ihre Äußerungen behandeln. *Alignment* wird dabei nur selten explizit, zum Beispiel durch Verben wie «zustimmen» transparent gemacht. Vielmehr greifen die Sprechenden auf Marker wie «ja», «nein» oder Gesten (Nicken, Kopfschütteln) zurück oder auch auf ähnliche Worttypen wie die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner. Die Sprechenden müssen also nicht zwangsläufig dieselben Wörter verwenden oder das Objekt bzw. Subjekt der Vorgängeräußerung aufgreifen, um zu einem gegenseitigen *alignment* zu gelangen, sondern sie können durch *matching* das Objekt bzw. Subjekt durch Funktionswörter ersetzen. Zudem lassen die Sprechenden ihre Zustimmung oft implizit und laden die Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner ein «to infer it [die Zustimmung, Anm. JK] based on comparing the relevant stances» (Du Bois 2007, 144; = *implicit stance*

alignment). Alignment kann somit auch semantische Formen der Wiederholung umfassen.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Zustimmungen gilt es stets auch die – vor allem bei Argumentationen häufig festzustellende – dreigliedrige (scheinbar) konzessive Struktur der «Ja, aber»-Konstruktion miteinzubeziehen (Grundler 2011; Couper-Kuhlen/Thompson 2000; Houtkoop-Steenstra 1980; Koerfer 1979). Wurden in den vorangehenden Ausführungen konvergente Formen des gemeinsamen Sprechens erläutert, wird nachfolgend mit der «Ja, aber»-Konstruktion exkursorisch eine Form zur Herstellung von Diskordanzen beschrieben.

«Ja-aber»-Konstruktionen bestehen aus einer Äußerung der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers sowie einem zustimmenden und einem divergierenden Zug der zweiten Sprecherin oder des zweiten Sprechers. Das heißt, die betreffende Äußerung wird zunächst zustimmend aufgriffen, worauf jedoch ein Widerspruch vorgebracht wird (Heller 2012, 72). Der zustimmende Zug kann dabei entweder aus einem einfachen Affirmationsmorphem bestehen oder eine ausgebautere syntaktische Einheit umfassen (Heller 2012, 73). Mittels dieser partiellen Scheinzustimmung wird nicht nur angezeigt, dass die Äußerung der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers rezipiert wurde, sondern es wird auch eine «reaktiv bewertende Stellungnahme» (Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft 2004, 215) ausgedrückt. Laut Pomerantz (1984) sowie Auer und Uhmann (1982) bildet die «Ja, aber-Konstruktion» den Vorlauf für ein Gegenargument bzw. ein Signal für Nichtübereinstimmung und wird für das *downgrading* der Vorgängeräußerung verwendet (*the yes, but strategy*). Die Konstruktion kann im Kontext einer Auseinandersetzung – das heißt dann, wenn das Anzeigen von Nichtübereinstimmung den präferierten Zug darstellt – laut Kotthoff (1993) unterschiedliche Gewichtungen haben: «the more upgraded the yes is, the stronger it is interpreted as a prestep toward opposition […] [and it] should be considered to foreshadow strong disagreement» (Kotthoff 1993, 204). Kotthoff fügt jedoch an, dass die «Ja»-Partikeln im argumentativen Gespräch auch «as a participant's agreeing to the central issue after his or her prior disagreements» (Kotthoff 1993, 193) verstanden werden und zu einer (zögerlichen) Übereinstimmung (*reluctant agreement*) oder zumindest zu einem *partial agreement*[42] (Kotthoff 1993, 205) führen können. Im Fall einer bereits etablierten kontroversen Auseinandersetzung scheinen «Ja-aber»-Konstruktionen demgegenüber *dispreferred acts* zu sein, da von den Sprechenden erwartet wird, dass sie ihre Position verteidigen. Konzessionen würden dann implizieren, dass sie dazu nicht in der Lage sind (Kotthoff 1993, 209).

In den vorhergehenden Ausführungen zu *affiliation*, *alignment* und «Ja, aber»-Konstruktionen wie auch in den Erläuterungen zu makro- und mikrostrukturellen Ko-Konstruktionen und zum gemeinsamen Sprechen im Allgemeinen wurde immer wieder auf eine Vernetzung von Gesprächsstrukturen und das Herstellen von wechselsei-

[42] Partielle Übereinstimmungen sind laut Kotthoff nicht als gesprächshinderlich zu werten, sondern vor allem bei Problemklärungen förderlich, wenn der «main point of disagreement» gemeinsam herausgearbeitet und entwickelt werden soll (Kotthoff 1993, 208).

tigen Bezügen auf der Äußerungsebene hingewiesen. Diese gemeinsame Koordination ist zugleich Mittel und Indikator von Ko-Konstruktionen und dient dazu, eine zielorientierte Kommunikation zu ermöglichen und aufrechtzuerhalten. Bei Ko-Konstruktionen macht sich besonders bemerkbar, wie eng Äußerungen von verschiedenen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern miteinander verknüpft sind und wie die Gesprächsteilenehmenden ihren Beitrag sequenziell produktiv und rezeptiv kontextualisierend in den aktuellen globalen und lokalen Gesprächsprozess einbinden und systematisch organisieren. Diese gemeinsame Organisation von intra- wie auch intersprecherischen Äußerungen wird durch Mittel der Kohärenz und Kohäsion ermöglicht. «Kohärenz» wird oft als Überbegriff verwendet, der sowohl Kohärenz im thematisch-semantischen als auch Kohäsion im formalsprachlichen Sinne einschließt. Für die vorliegende Arbeit wird jedoch zwischen den beiden Formen unterschieden, um für unterschiedliche Phänomene auch entsprechend differenzierte Termini verwenden zu können. Während sich der Begriff der Kohärenz (im engeren Sinn) auf die Ebene der thematischen und sequenziellen Verbundenheit bezieht (z.B. Schegloff 1990), beschreibt «Kohäsion» die formalsprachliche, oberflächennahe Ebene (sprachliche Kohäsionsformen). Beide Organisationsformen einer gemeinsamen Interaktion werden im folgenden Abschnitt erläutert.

Kohärenz und Kohäsion

(Sprachliches) Handeln zielt in der Regel auf die Herstellung von Bedeutung und gemeinsamer Verständigung ab. Mit sprachlichen Äußerungen konstituieren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner je eigene Welten, die in der Interaktion erst dann verständlich werden, wenn sie gegenseitig antizipiert werden können. Dazu bringen die Interagierenden Beiträge ein, die sich an den Aussagen der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners orientieren und so in einen Zusammenhang gebracht werden. Diese Beiträge werden auf zwei verschiedenen Ebenen produziert: durch kohärente Anknüpfungen (im engeren Sinn) sowie durch kohäsive Mittel.

Die Kohärenz von Beiträgen ist nicht an der Oberfläche von Gesprächen ablesbar, sondern bezieht sich auf Zusammenhänge auf thematischer und logischer Ebene und wird zum Beispiel dann nötig, wenn Referenzäußerungen länger zurückliegen. Kohärenz muss dann anhand der Äußerungsbedeutung bzw. anhand einer zusammenhängenden Tiefenstruktur rekonstruiert und von den Beteiligten inferentiell erschlossen werden (Deppermann 2008, 64). Kohärenz manifestiert sich beispielsweise durch die Abstraktion von der Darstellung der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers (z.B. durch abstrahierende Lexeme) oder durch sequenzielle Verfahren bzw. in Abfolgen wie «ist Folge von», «ist Erklärung/Begründung für», «ist nähere Erläuterung von» oder «steht im Widerspruch zu» (Mann/Thompson 1988).

Neben dieser semantischen Kohärenz ergibt sich auf der Grundlage gemeinsamen Vorwissens auch die Möglichkeit, pragmatische Kohärenz herzustellen. Dies bedeutet, dass Gedanken der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners implizit aufgegriffen und zu einem neuen Argument entwickelt werden können. Beide Formen der Kohärenz erfordern Hintergrundwissen über Sachverhalte und Zusammenhänge

(Grundler 2011, 151; Deppermann 2008, 64) sowie die Fähigkeit, das Wissen des Gegenübers zu interpretieren und zu antizipieren (Bachmann 2002), um den Grad der notwendigen Explizitheit sowie die Gesprächssituation einzuschätzen. Fehlt eine thematisch kohärente Anbindung an die Vorgängeräußerung, beispielsweise dann, wenn eine Äußerung argumentativ nicht mehr weiter ausgehandelt oder eingebunden werden kann (Grundler 2011, 206), oder lässt sich eine kohärente Einbindung innerhalb einer eigenen Diskurseinheit nicht feststellen, entsteht ein kognitiver Bruch, der Folgen für die gesamte weitere Interaktion haben kann.[43]

Van Dijk (1980, 29 ff.) arbeitete für das Schriftliche Kriterien heraus, mit deren Hilfe Zusammenhänge zwischen Äußerungen hergestellt werden können. Diese Kriterien lassen sich für mündliche Argumentationen adaptieren und werden dort auch unter dem Begriff «Topos» diskutiert (z.B. Hannken-Illjes 2018; Arendt 2016; Schwarze 2010; Kienpointner 1992; vgl. auch «Schlussregel» bei Toulmin 1996, 91), der sich auf die von den Interagierenden akzeptierten Relationen zwischen den Elementen der Argumentation bezieht. Diese Kohärenzrelationen werden in der folgenden Auflistung erläutert und mit Beispielen aus dem argumentativen Kontext, zum Teil konkret anhand der in der vorliegenden Arbeit analysierten Daten, illustriert:

- *Kriterium «Kausalität»*: Über die Beziehung «Verursachung» sind zwei Sachverhalte kausal miteinander verbunden, beispielsweise eine Behauptung und eine Begründung oder eine Konklusion. Diese Beziehung kann mit kausalen Konnektiva angezeigt werden («da», «weil») oder mithilfe von Adverbien («daher», «demzufolge»), bleibt in der gesprochenen Sprache infolge fehlender sprachlicher Markierung aber zumeist implizit (vgl. Kapitel 2.1.3).
- *Kriterium «Logik»*: Zwei Sachverhalte stehen in einem logischen, konzeptionellen «inneren» Zusammenhang. Zum Beispiel können dies zwei Teile eines argumentativen Strukturelements wie eine Begründung mit einer Stütze sein.
- *Kriterium «Disjunktion»*: Zwei Sachverhalte existieren in alternativen Welten, sind aber miteinander vergleichbar und müssen eine gemeinsame Basis bzw. einen gemeinsamen Referenzpunkt haben und können dann als Sinnzusammenhang begriffen werden. Dies drückt sich beim Argumentieren zum Beispiel beim Gegenüberstellen vergleichbarer Vorschläge bzw. Gegenstände in Entweder-oder-Beziehungen aus.
- *Kriterium «frame»*: Dieses Kriterium bezieht sich auf den gemeinsamen konventionellen Rahmen, das heißt das gemeinsame Wissen, das die Sprechenden (aktuell) teilen. Mithilfe dieses geteilten Wissens[44] über verschiedene Sachverhalte, Dinge und Begriffe bringen sie diese Sachverhalte in Zusammenhang und stellen

---

[43] Sanders (1983, 69, zit. nach Grundler 2011, 151) und auch Bublitz (1996) machen jedoch darauf aufmerksam, dass es gemäß des griceschen Relevanzprinzips (Grice 1975 [1993]) faktisch unmöglich sei, von inkohärenten Gesprächen auszugehen (vgl. auch Spiegel 2011b, 35).

[44] Krummheuer und Brandt (2001) sprechen von «geteilt geltenden Deutungen» (Brandt 2004, 16, in Anlehnung an Voigt 1994, 78), da nicht anzunehmen ist, dass bei allen Interagierenden das gleiche Wissen entsteht/vorhanden ist. Die Interagierenden gleichen vielmehr ab, was für sie als geteilt gilt.

thematische Kontinuität her. Sie können somit dank «konventioneller Information[en] über bestimmte typische Situationen und Geschehnisse» (van Dijk 1980, 31) gemeinsam kohärente Äußerungen produzieren. Dies betrifft in Argumentationen zum Beispiel Begründungshandlungen, die sich auf einen *common ground*, oder im Kontext des dieser Arbeit zugrunde liegenden Settings, auf die gemeinsam gehörte Aufgabenstellung stützen (vgl. Anhang IVa).

- *Kriterium «Situation»*: Mit dem *Frame*-Konzept eng verbunden ist das Kriterium, das sich auf die Situation bezieht. Hierbei werden zwei Sachverhalte durch ihre Situiertheit in einer gemeinsamen möglichen Welt miteinander verbunden. Diese Verbindung ist weder kausal noch logisch-konzeptionell, sondern «lockerer» Art. Im Fall des untersuchten Korpus gaben die Aufgabenstellung und das klare Setting diese Situation vor. Innerhalb einer begrenzten (imaginierten) «Insel»-Welt wird relevantes Wissen aktualisiert und ständig in Beziehung zur (realen) vorgegebenen Situation und ihren Handlungsanforderungen gesetzt.
- *Kriterium «Diskursreferent»*: Der Diskursreferent bezieht sich auf in beiden Äußerungen verwendete, also «identische», Größen (Personen, Gegenstände, Themen), die bei der Kohärenzherstellung als Referenzpunkte dienen. In den vorliegenden Gesprächsdaten stellen vor allem die zu verhandelnden Gegenstände die Bezugspunkte dar. Dieser Diskursreferent wird beispielsweise dann verlassen, wenn es zu Quaestioverschiebungen kommt. In der Folge wird ein neuer Referenzpunkt etabliert, der von allen Beteiligten als neuer erkannt und kohärent in die eigene Äußerung eingebaut werden kann/muss.

Zur Herstellung einer kohärenten dialogischen Ordnung (Bachmann 2002) und Strukturierung wird in Gesprächen oft auch auf metasprachliche Kommentare und auf rezeptionssteuernde *organizer*, wie zum Beispiel direkte Adressierungen (z.B. Hartung 2001) und Normaufrufe zurückgegriffen (Grundler 2011). Doch auch durch andere sprachliche Markierungen kann die Bezugnahme auf die Vorgängeräußerung unterstützt werden, beispielsweise durch lexematisches Aufgreifen bzw. Wiederholen, durch Wiedereinführungen (z.B. von Pronomen) und durch Komplettierungen. Im Folgenden wird die Gesprächsorganisation mithilfe solcher Kohäsionsmittel näher erläutert.

Kohäsion wird in direkter Abhängigkeit vom «semantisch-thematisch-kommunikative[n] Integrationsmechanismus» der Kohärenz im engeren Sinn definiert und umfasst «die morpho-syntaktischen und semantischen *Mittel als Indikatoren* bzw. *Signale* für Kohärenz» (Helbig 1990, 163, Herv. im Original; vgl. auch Günthner 2013). Kohäsionsmittel dienen wie kohärenzstiftende Formen dazu, gemeinsam inhaltliche Bezüge herzustellen, sie zeigen aber durch verweisende Referenzbezüge Abhängigkeiten von Textelementen an der Textoberfläche an (Beaugrande/Dressler 1981, 50 ff.). Kohäsion manifestiert sich laut Grundler (2011) sowohl lokal als auch global, das heißt entweder unmittelbar in sequenzieller Nachbarschaft oder innerhalb eines größeren und länger zurückliegenden Bezugsrahmens. Lokal kohäsive Verbin-

dungen, zum Beispiel in Form von Objektdeiktika («das»), dienen der formalen Sicherung der Beziehungen zu den Vorgängeräußerungen und einer stabilen linearen Entwicklung des Gesprächs (Grundler 2011, 155). Die non-lokale, globale Verknüpfung hingegen stellt eine Möglichkeit dar, Themenverschiebungen im Gespräch abzufangen und zu korrigieren. Es ist für den Gesprächsprozess auch insofern entscheidend, als beispielsweise vergessene Themen und Argumente reaktiviert und dann argumentativ elaboriert werden können. Wenn Kohäsion global auftritt und sich die Interagierenden somit auf länger zurückliegende Äußerungen beziehen, tun sie dies meist mittels metasprachlicher Verweise, wodurch allerdings die *lokale* Kohärenz unterbrochen wird (Schegloff/Sacks 1973, zit. nach Grundler 2011, 152). Durch globale Kohäsion können im Sinne von Wiederaufnahmen komplexe Argumentationsformate entstehen, die sich durch ihre größere Bandbreite an sprachlichen Formen zur Kohärenzherstellung auszeichnen. Laut Grundler (2011, 164) scheint ein Zusammenhang zwischen der höheren und interaktiv konstituierten Differenziertheit der Argumente und dem Gebrauch von non-lokalen Kohäsionsmitteln zu bestehen. Im Gegensatz zu den lokalen ist für die globalen Kohäsionsmarkierungen auch die Verortung bzw. die Distribution im Gespräch bedeutsam.

Im Zusammenhang mit Streitgesprächen beobachtete Gruber (1996, 64) eine deutliche Zunahme von kohäsiven Mitteln im Vergleich zur kooperativen Entwicklung von Positionen (Grundler 2011). Kohäsive Mittel können für diesen spezifischen Kontext funktional eingesetzt werden, und zwar so, dass zum Beispiel der Schein einer zentrierten Interaktion aufrechterhalten wird, obwohl die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner divergierende Interessen einbringt (Schwitalla 2002, zit. nach Grundler 2011, 151; vgl. auch die diskordanten Formen von Ko-Konstruktion Kapitel 3.4.3). In solchen Situationen erweckt die Verwendung von kohäsiven Mitteln nur den *Anschein*, dass Äußerungen mit dem ursprünglichen Redegegenstand verbunden seien (Tiittula 2001, 1368; Schwitalla 2002, 117, zit. nach Grundler 2011, 1559), weshalb es zu Themenverschiebungen kommen kann. Einerseits werden die ersten Argumente dann nicht in ihrer Tiefe ausgelotet: Da die Interagierenden ihre sich verflüchtigenden Argumente nicht aktualisieren, «um damit eine interaktive Elaboration derselben zu komplexen Argumenten von den Partnern einzufordern» (Grundler 2011, 155), verbleibt es bei einer flachen Argumentation im Standardformat (Vogt 2002, 258; zum Begriff der verschiedenen Formate vgl. Kapitel 3.6), das heißt bei stützenden Begründungen der eigenen Position, ohne jedoch die Begründungen durch konkrete Beispiele, Folgerungen oder gar Belege zu erweitern und abzusichern. Andererseits entwickeln sich daraus aber auch thematische Entfaltungsmöglichkeiten im Sinne einer thematischen Expansion mit der Generierung von neuen Argumenten, was dem Ziel der Diskussion – in den vorliegenden Daten einer Entscheidungsfindung – dienlich sein kann.

Grundler (2011) identifizierte in ihrem Korpus zum Argumentieren in der Sekundarschule zahlreiche Kohäsionsformen, die sie aber als Fälle von Kohäsion im weiteren Sinne klassifizierte, weil sie sich nicht den klassischen grammatikalisierten Kohä-

sionsformen[45] zuordnen ließen (Fritz 2005, 1076 ff., zit. nach Grundler 2011, 166), so zum Beispiel die Aktivierung neuer Lexeme aus offenen Klassen und Paraphrasierungen. An ihnen wird ein diskontinuierliches Entwickeln von Argumenten in der gemeinsamen Interaktion «in einer erweiterten Komplexität» (Grundler 2011, 162) deutlich. So dienen Kohäsionsmittel wie das Paraphrasieren zum Beispiel als Stütze eines Arguments. Das Paraphrasieren wird genutzt, um das Argument zu expandieren bzw. ein eigenes Argument anzuschließen. Es kann aber auch die argumentative Aushandlung abschließen, ohne dass sich daraus eine argumentative Weiterentwicklung ergibt, da das Kohäsionsmittel bereits eine bekräftigende oder eine beteiligungssignalisierende Funktion erfüllt. Zu Kohäsionsmitteln zählt Grundler des Weiteren Spezifikationen (Hyperonym-Hyponym-Relation), Abstraktion/Denomination[46] und auch, wie oben bereits erwähnt, metasprachliche Einleitungen sowie metasprachliche Vor- oder Rückverweise (Deplatzierungsmarkierungen, Schegloff/Sacks 1973). Gerade in Mehrparteiengesprächen sind Fälle von metasprachlicher Kohäsion gehäuft zu finden, da «die Turnübernahme an der thematisch geeigneten Stelle nicht immer möglich ist» (Grundler 2011, 152), die Beteiligten sich also stärker gesprächsorganisatorisch austauschen müssen. Metasprachliche Kohäsion bezieht sich darüber hinaus auch auf Zusammenfassungen von Zwischenergebnissen, da die sich im Gesprächsprozess ständig verändernden Ausgangsbedingungen verdeutlicht werden müssen (vgl. Kapitel 6.2). So können im Sinne einer größtmöglichen Ökonomie redundante Rückbezüge vermieden werden.

Da in Gesprächen – anders als in schriftlichen Texten – weitaus mehr bzw. andere Mittel an Kohäsionsmarkierungen zur Verfügung stehen, um Zusammenhänge zwischen einzelnen Äußerungen herzustellen (dazu zählen z.B. auch der Sprechausdruck/die Intonation und die gegenseitige nonverbale Orientierung), lassen sich kaum Sprecherwechsel finden, «die lokal kohärent sind und keinerlei [explizite] Kohäsionsmarkierungen aufweisen» (Grundler 2011, 152; vgl. auch die Beobachtungen von Bublitz 1996; Schwitalla 2002). Die Mündlichkeit erlaubt es aber auch, allein durch die Bereitschaft der Interagierenden Schlüsse zu ziehen, kooperativ zu agieren und einen inneren Zusammenhang herzustellen (Grundler 2009; Deppermann 2008, 64; Spiegel 2011b, 35; Bublitz 1996; 25; Grice 1975 [1993]; Sanders 1963, 69 f.).[47] Eine oberflächennahe Kohärenzmarkierung wäre damit überflüssig und meist sogar unzweckmäßig, denn in der Interaktion wird nur das zur Sprache gebracht, was für die Nachvollziehbarkeit notwendig ist bzw. was unverzichtbare Informationen für die

---

[45] Hierzu gehören grammatische Formen und Merkmale wie Proformen (z.B. Pronomina), (partiale) Rekurrenzen (Wiederholungen), Paraphrasen, Ellipsen (reduzierte Strukturen), (Kon-)Junktionen, Tempus, Modus, Deplatzierungsmarkierungen und Fokusoperatoren (Deppermann 2008, 64).

[46] Dies bezieht sich auf eine Benennung oder Ankündigung eines Begriffs, quasi das Geben eines «Stichworts» (Schaeder 2000, 104, zit. nach Grundler 2011, 157).

[47] Es ist jedoch nicht nur allein die *Bereitschaft*, Schlüsse zu ziehen vonnöten, sondern es sind auch Kompetenzen beispielsweise auf der Ebene der Kontextualisierung und des verallgemeinerbaren Weltwissens bzw. in Bezug auf dessen Anwendung auf die aktuelle Situation erforderlich. Als Teil von Gesprächskompetenz sind diese Kompetenzen individuell ausgeprägt.

Rezipientinnen und Rezipienten enthält. Wenn kohäsive Mittel verwendet werden, kann ihr Einsatz jedoch auf einen adressatensensiblen Perspektivwechsel hinweisen und zeigen, wie die Bedürfnisse des Gegenübers antizipiert bzw. präsupponiert werden. So verweist ihr Gebrauch auf eine hohe Sensibilisierung für die Bedürfnisse der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners und zeugt somit von einer wichtigen mündlichen Teilkompetenz. Beide Fähigkeiten können, situativ angemessen eingesetzt, ein Kompetenzmerkmal in mündlichen Interaktionen darstellen (zu Kompetenz vgl. Kapitel 2.4).

Im folgenden Kapitel wird ein eigener Begriff von «Ko-Konstruktion» im argumentativen Kontext vorgestellt, der primär als adaptives Konglomerat auf der Grundlage der theoretischen Betrachtungen entwickelt wurde. Aber auch die Analyse der Gesprächsdaten floss in den Operationalisierungsprozess, durch das iterative methodische Vorgehen (vgl. Kapitel 4.4), mit ein. Das folgende Kapitel tangiert damit bereits die erste Forschungsfragestellung (vgl. auch Kapitel 4.2) und zwar diejenige nach der Definition von «Ko-Konstruktion»:

1. Wie lassen sich argumentative Ko-Konstruktionen in den Daten beschreiben und welches Analyseinstrument kann dafür als Grundlage dienen?

3.6. Analyseinstrument zur Erfassung ko-konstruierter Sequenzen

Im Mittelpunkt der vorliegenden Analysen stehen Diskurseinheiten, in denen die Kinder argumentiert haben, konkret diejenigen Momente, in denen sie Begründungen hervorbrachten, um Meinungen zu stützen (zum Argumentieren vgl. Kapitel 2.1 und 4.3). Begründungen als «Kernjob» des Argumentierens treten immer im Zusammenhang mit anderen argumentationsrelevanten Handlungen bzw. Jobs auf (zu «Jobs» beim Argumentieren vgl. Heller 2012, Kapitel 2.1.2). Abbildung 4 zeigt diese Jobs für die vorliegenden Daten auf. Diese werden einerseits als eigenständige und abgrenzbare, andererseits als interdependente und zudem verschiebbare «Multi-Matching-Puzzleteile» dargestellt (große Sechsecke). Die Miniaturdarstellung der «Puzzleteile» am rechten Rand der Abbildung deutet die Jobs nochmals durch den angedeuteten Kreis als sequenziell organisierte, teilweise rekursiv ablaufende Phasen argumentativer Diskurseinheiten an.

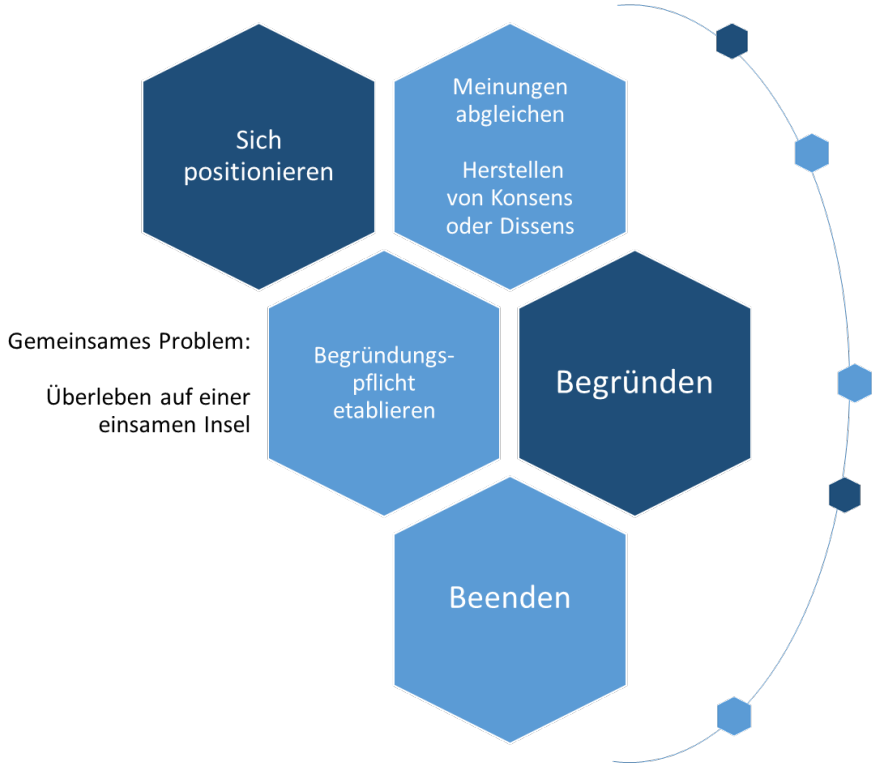


Abbildung 4: Jobs mündlichen Argumentierens im Korpus «Robinson» (modifiziert nach Heller 2012; Hausendorf/Quasthoff 2005).

Auf der linken Seite der Abbildung ist der zentrale Ausgangspunkt der Diskussion festgehalten, der das *gemeinsame Problem* aufzeigt, welches mittels argumentativer Sprechhandlungen gelöst werden soll. Die gemeinsame Themenfokussierung ist zentrale Voraussetzung einer geordneten, dialogischen Interaktion. Diese wird eingeleitet, wenn die Interagierenden damit beginnen, über das Thema bzw. einen ausgewählten Gegenstand zu sprechen. Sie können persönlich Stellung beziehen und ihre Meinung offenlegen («sich positionieren»), die von den anderen Beteiligten mit der eigenen Meinung abgeglichen und bearbeitet werden kann. Erst wenn eine Meinung (angemessen) expliziert wird/werden kann, kann sie – retrospektiv – eine potenzielle «Auslösehandlung» für das Argumentieren sein (Spranz-Fogasy 2006, 32) und damit zum Bestandteil – zum *head act* (Kyratzis et al. 2010) – eines Arguments werden (vgl. Kapitel 2.1.3). Daher wird bereits das «Sich positionieren» als essentieller Bestandteil bzw. als eigenständiger Job des Argumentierens aufgefasst. Wird festgestellt, dass Wissen- und Wertungsdivergenzen vorliegen, gibt es verschiedene Möglichkeiten der Bearbeitung. Neben einem Aufschlagwechsel (Morek 2015a; Knoblauch 1995, 122), Abstimmungsverfahren, Übergehen etc. besteht eine Möglichkeit der Bearbeitung im

Begründen. Begründungen werden zuvor entweder eingefordert (meist im Kontext von Dissens), können aber auch selbstinitiiert hervorgebracht werden (im Kontext von Dissens, aber auch im Kontext von Konsens). Begründungen werden nicht nur bei der Feststellung von Divergenz eingebracht, sondern auch dann, wenn zum Beispiel Explizierungsbedarf besteht, ein Thema explorativ erschlossen wird oder die Übereinstimmung intensiviert werden soll (vgl. Kapitel 2.1.2). Mit der Etablierung von Begründungspflicht – entweder explizit durch eine Frage, die eine Begründung verlangt oder durch das Instanziieren – treten die Interagierenden in das Argumentieren ein (Heller 2012, 76).

Die «unsystematische» bzw. variable Platzierung der einzelnen Sechsecke legt nahe, dass das Durchlaufen der Jobs nicht in einer festen Abfolge stattfinden muss, sondern auch in einer sich verändernden Reihenfolge, teilweise auch zyklisch oder rekursiv erfolgen kann. Dadurch, dass in der Abbildung jedes «Puzzleteil» mit jedem anderen zusammenpasst, wird zum einen eine feste Reihenfolge der zu durchlaufenden Phasen aufgebrochen und zum anderen wird die Möglichkeit der vielfältigen sequenziellen Kombination der einzelnen Jobs suggeriert. So kann es vorkommen, dass zuerst eine Begründung hervorgebracht und dann konkludierend die Position genannt wird oder dass Meinungen erst nach dem Begründen abgeglichen werden. Auch treten die einzelnen Jobs meist nicht, wie es das Modell nahelegen könnte, immer alle explizit in einer argumentativen Diskurseinheit auf. Die Jobs werden zwar alle «durchlaufen»,[48] dies jedoch über unterschiedliche Mittel und Formen, die mehr oder weniger explizit an der sprachlichen Oberfläche hervorgebracht werden oder auch nur «still im Kopf vorhanden sind». Eher implizit können zum Beispiel das Beenden sein, wenn die Sequenz «versandet», das Etablieren von Begründungspflicht, wenn eine Begründung selbstinitiiert bzw. instanziierend geäußert wird, oder das Positionieren, zum Beispiel nur in Form eines «Gedankens» oder einer ambivalenten, multifunktionalen «Benennung» eines Gesprächsthemas (oder, im vorliegenden Fall, eines Gegenstandes). Zu berücksichtigen ist bei der Analyse zudem, dass die einzelnen Jobs auch bereits non-lokal, also außerhalb der aktuellen Diskurseinheit etabliert werden konnten (z.B. einzelne Positionen im global etablierten Kontext) und folglich in der aktuellen Sequenz ausbleiben und/oder als *common ground* still vorausgesetzt werden.

Für die Definition des Begriffs der argumentativen Ko-Konstruktion werden die beiden minimalen Voraussetzungen bzw. Jobs des Argumentierens fokussiert: Dies sind der Job des Positionierens, das heißt das Einnehmen und Anzeigen einer Haltung zum gemeinsam bearbeiteten Problem, und der Kernjob des Begründens (vgl. dunkel hervorgehobene Sechsecke in der Abbildung). Da das Ko-Konstruieren ein arbeitsteiliges Verfahren und Ko-Konstruktionen ein arbeitsteilig generiertes Produkt zweier Sprecherinnen oder Sprecher ist (vgl. Kapitel 3.3 und 3.4), ist für argumentative Ko-Konstruktionen zunächst Bedingung, dass überhaupt einzelne Jobs für die Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner (sprachlich) expliziert und somit angezeigt wer-

[48] Im Unterschied zum «Realisieren», was impliziert, dass eine Handlung an der (sprachlichen) Oberfläche auch tatsächlich sichtbar wird.

den. außerdem ist entscheidend, wie sich die Interagierenden hinsichtlich ihrer Redebeiträge organisieren. Eine Ko-Konstruktion liegt dann vor, wenn sich eine Sprecherin oder ein Sprecher nach dem proponierenden Turn der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers einbringt und eine Begründung für diesen platziert. Dann entsteht durch zwei sprecherverschiedene Äußerungen ein gemeinsames *Argument* (vgl. auch Kapitel 2.1.3). Eine «argumentative Ko-Konstruktion» besteht somit aus der initialen Meinungsäußerung einer Sprecherin oder eines Sprechers A, die zum Beispiel als Konklusion, als Behauptung oder allgemein als *head act* eingebracht werden kann – in dieser Arbeit werden dafür meist die Begrifflichkeiten «Proposition» oder «Behauptung» verwendet – und die von einer zweiten Sprecherin oder einem zweiten Sprecher B ko-konstruierend mit einer Begründung ergänzt wird (Grundstruktur). In einigen Fällen kommen weitere Begründungen und Stützen von einer dritten Sprecherin oder einem dritten Sprecher C hinzu, wodurch das Minimalargument von A und B expandiert werden kann (Erweiterte Struktur). Somit stehen nicht diejenigen Sequenzen im Vordergrund, in denen die Kinder den *eigenen* Beitrag durch Begründungen stützen, sondern diejenigen, in denen sie den Beitrag *anderer* stützen. Die dabei vorherrschenden Regularien des Sprecherwechselmechanismus sind vielgestaltig und reichen zum Beispiel von einer expliziten Turnabgabe der ersten sprechenden Person bis hin zu einem kompetitiv anmutenden Incoming mit Turnübernahme der zweiten sprechenden Person (vgl. Kapitel 3.4.1). Die Bezugsebene für argumentative Ko-Konstruktionen ist die lokale Sequenz, in der sowohl argumentative Grundstrukturen als auch Erweiterte Strukturen auftreten können.

Nach den lokalen Begründungsaktivitäten erfolgt das *Beenden*, im Sinne von «Aufhören mit einer Aktivität». Es wird nicht wie im Modell von Heller (2012) sowie Hausendorf und Quasthoff (2005) von «Abschließen» gesprochen, da dieser Begriff suggeriert, dass die argumentative Bearbeitung des Problems durch einen erkennbaren «Schluss» vollständig beendet wurde. In den Daten wurde nicht immer das explizite Markieren von Konsens, eines Kompromisses oder eines begründeten Dissens ersichtlich, sondern vielfach zum Beispiel ein unvermittelter Themenwechsel, ein Übergehen oder Fallenlassen sowie eine Fortführung der argumentativen Handlungen an späterer Stelle, an der dann eine neue ko-konstruierte Struktur zur Aushandlung von Konsens entstehen konnte.

Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur zum Konzept der Ko-Konstruktion (vgl. dieses Kapitel) und auf der Grundlage einer gesprächsanalytisch-heuristischen Vorgehensweise zum Auffinden und Beschreiben argumentationsbezogener Ko-Konstruktionen in den Daten wird der Begriff der Ko-Konstruktion in der vorliegenden Arbeit folgendermaßen definiert:

Unter **argumentativer Ko-Konstruktion**, die sich auf den Kernjob des Argumentierens, das Begründen, bezieht, wird im Prozess einer *joint production of ideas*, bei dem die Interagierenden auf die Vervollständigung einer interaktionalen Einheit abzielen, die gemeinsame Arbeit an einem Argument durch mindestens zwei Gesprächsteilnehmende verstanden. Das Argument wird durch die Realisierung einer Begründung zugleich a) generiert und komplettiert und/oder b) expandiert. Die Gesprächsteilnehmenden haben durch die aufeinander ausgerichtete Interaktion und ihr gemeinsames Verständnis für den Gesprächsgegenstand beide Anteil bzw. eine geteilte Verantwortlichkeit beim kreativen Hervorbringen dieser neuen «Idee». Auf Produktebene entsteht durch das Zusammenfügen einzelner argumentativer Elemente somit ein kollektiv generiertes Argument, welches stets die Konvergenzinteressen der Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure markiert. Das ko-konstruierte Argument kann sowohl im globalen Kontext von Konsens, durch Opposition der anderen Gesprächsteilnehmenden aber auch im globalen Kontext von Dissens auftreten.

Auch wenn mit der Verwendung des Begriffs «Argument» mit einem argumentationsanalytischen Konzept operiert wird und die Definition von argumentativen Ko-Konstruktionen damit von einer eher formalen Argumentationsstruktur als abstrakter Grundlage ausgeht (vgl. auch Mikroebene der funktionalen Analyse, z.B. Hannken-Illjes 2018, 120), dient der Begriff des Arguments nicht dazu, das sprachliche Handeln statisch oder präskriptiv zu erfassen, sondern analytisch (Greco et al. 2017a, 194). Ebenso wenig soll er das argumentative Geschehen in seinen logischen Verhältnissen des propositionalen Gehalts der einzelnen argumentativen Elemente beschreiben. Er soll jedoch dazu dienen, argumentationskonstituierende Elemente identifizierbar zu machen «as a grid for the analysis of argumentation in real communicative interactions […] to reconstruct argumentative discussions» (Greco et al. 2017a, 197). Ohne normative Setzungen vornehmen zu wollen, kann «aus den konstitutiven Eigenschaften selbst heraus» (Spranz-Fogasy 2006, 30) damit ein Begriff für «argumentative Ko-Konstruktion» bestimmt werden. So gibt die Definition einen Rahmen vor, der prinzipiell für jedes konkrete argumentative Datum variabel und entsprechend der argumentativen Realität für die Detailanalyse verwendet werden kann und das Argumentieren in den Daten sowohl in einer analytischen als auch in einer (inhaltlich) substanziellen Kategorie beschreibt (Toulmin 1958, 111 ff.).[49]

[49] Das substanzielle Argumentieren ist ein rhetorisches Mittel und orientiert sich an inhaltlichen Topoi. Beim Prozess des Begründens werden durch substanzielle Argumente neue Informationen hinzugefügt und ein Schluss muss nicht zwingend aus Datum und Schlussregel folgen. Das analytische Argumentieren bezieht sich hingegen eher auf die formale Logik aus einer syllogistischen Perspektive, bei der die Konklusion zwingend aus Daten bzw. zwei logischen Prämissen und Schlussregel folgt. Nur allein diese Sichtweise auf das Argumentieren wäre für Alltagsargumentationen nicht ausreichend, sondern müsste um die substanzielle Kategorie ergänzt werden (Toulmin 1958).

Wie bereits angedeutet worden ist, werden Ko-Konstruktionen in zwei verschieden komplexe Strukturen unterteilt: die Grundstruktur und die Erweiterte Struktur. Beide Strukturen werden im Folgenden erläutert.

a) Die **Grundstruktur** eines ko-konstruierten Arguments (nach der funktionalen Analyse auch «nebenordnende Struktur») besteht aus der Abfolge eines *head act* bzw. einer Spitzenformulierung einer Sprecherin A oder eines Sprechers A und einer validierenden Begründung von Sprecherin B oder Sprecher B. Der allgemeine Begriff des *head act* kann – je nach konkretem Datum – auch als Konklusion, Statement, Bitte, Vorschlag bzw. Proposition, Behauptung etc. ausdifferenziert werden und wird in der Regel vorgebracht, bevor Begründungen erfolgen.

Die Reihenfolge «Behauptung» bzw. «Konklusion» – «Begründung» ist typisch bei mündlichen Argumentationen:

> In fact, in this interaction, as is often the case in everyday conversations, the order «argument-conclusion» is reversed, and interlocutors often express their position first, before they go on to support it by arguments. (Doury 2012, 102)

Head acts werden aus verschiedenen Gründen zu einem vollständigen Argument ausgebaut (z.B. Bayer 1999; Salmon 1983), zum Beispiel dann, wenn sie von den Interagierenden nicht als sicher, allgemeingültig oder gar endgültig betrachtet werden (vgl. dazu die weiteren Funktionen des Begründens Kapitel 2.1.3 sowie die Analysekapitel 5-7).

Die ko-konstruierte Begründung ist aus formal-struktureller Perspektive prospektiv argument*generierend* und retrospektiv argument*komplettierend*, um ein Minimal-Argument zu konstituieren (vgl. Definition «Argumentative Ko-Konstruktion»). Ausgangspunkt der Datenanalyse sind daher diejenigen Sequenzen, bei denen an der sprachlichen Oberfläche zunächst eine Proposition ablesbar ist und dann eine ergänzende Plausibilisierung einer zweiten Sprecherin oder eines zweiten Sprechers erfolgt, sodass die Proposition retrospektiv eine «Auslösehandlung» (Spranz-Fogasy 2006) für eine Begründung darstellt. Aus inhaltlicher Perspektive muss es jedoch noch nicht zu einer vollständigen Abgeschlossenheit bzw. Komplettierung kommen, denn es können weitere Plausibilisierungen – erweiternd durch Stützen oder additiv durch neue Begründungen – hinzugefügt werden. Da eine «Ko-Konstruktion» nicht als Addition von Begründungen $q_1 + q_2 + q_3$ (Klein 1980; vgl. auch Grundler 2011; Kopperschmidt 1989, 100; vgl. Kapitel 3.5) verstanden werden soll, bei der neue, eigenständige Ko-Konstruktionssequenzen entstehen (vgl. auch Höck 2015, Kapitel 3.3), sondern als eine interdependente «argumentative Gestalt» (vgl. Auer 1996b für die «syntaktische Gestalt»), wird der Fokus auf die Erweiterung durch Stützen gelegt ($q_{1.1} + q_{1.1.1} + q_{1.1.n}$, Klein 1980), durch welche eine sogenannte «Erweitere Struktur»

entsteht. Dadurch bleibt der hier vorgeschlagene Ko-Konstruktionsbegriff analytisch eng und vermeidet unscharfe Ränder eines zu weiten Begriffsverständnisses, wie es zum Beispiel Dausendschön-Gay et al. (2015) vorschlagen (vgl. Kapitel 3.3).

b) Die **Erweiterte Struktur** eines ko-konstruierten Arguments (nach der funktionalen Analyse auch «unterordnende Struktur») besteht aus der Abfolge einer bereits realisierten Ko-Konstruktion von Sprecherin A oder Sprecher A und Sprecherin B oder Sprecher B und einer ergänzenden Plausibilisierung mit Stützfunktion von Sprecherin C oder Sprecher C auf der gesprächslokalen Ebene. Dadurch verbleibt die Ko-Konstruktion nicht auf der Stufe eines Arguments der Grundstruktur, sondern sie ist durch ihre Erweiterung argumentexpandierend.

Mit einer Erweiterung bzw. Expansion werden fehlende Hierarchieebenen gegenseitig ergänzt (Grundler 2011; vgl. Kapitel 3.5). Diese sind nach Klein (1980) und Kopperschmidt (1989) folgendermaßen ausdifferenziert: Begründungen gehören zu Hierarchieebene 2 («Standardformat»), Erweiterungen durch Beispiele zu Hierarchieebene 3 (erweitertes Standardformat) und Stützen in Form von Belegen zu Hierarchieebene 4 («komplexes Format»). Anders als bei Vogt (2002) und Grundler (2011) wird für die vorliegende Datenanalyse keine Unterscheidung zwischen diesen verschiedenen Abstufungen vorgenommen. Das heißt, Stützen werden nicht nur Hierarchieebene 4 («komplexes Format» durch Belege) zugeordnet, sondern auch Hierarchieebene 3 («erweitertes Standardformat» durch die Absicherung der Begründung mit konkreten Beispielen, Szenarien, Folgerungen, Akzentuierungen, Präzisierungen), da sich diese Ebenen im Zusammenhang mit spontanen Gesprächen unter Primarschulkindern als kaum zu differenzierende Analysekategorien erweisen würden. Der Begriff «Stütze» wird daher allgemeiner verwendet, um zu beschreiben wie das zuvor geäußerte Argument inhaltlich fortgeführt wird, zum Beispiel in Form von verschiedenartigen Explizierungen, Ausdifferenzierungen von Teilaspekten und Ausbau einzelner thematischer Zweige in die Tiefe ($q_{1.1} + q_{1.1.1} + q_{1.1.n}$, Klein 1980; vgl. auch Grundler 2011; Kopperschmidt 1989, 100). Zudem wird vom Begriff des «Standardformats» Abstand genommen, da er durch die Bezeichnung «Standard» irreführend interpretiert werden könnte, weil er normative Ansprüche impliziert. Laut Duden online (2019) ist ein Standard etwas, was als mustergültig, modellhaft angesehen wird und wonach sich anderes richtet. Der Begriff der «Strukturen» weist hingegen lediglich auf die Voraussetzungen hin, die erforderlich sind, um zwei (Grundstruktur) oder drei bzw. n (Erweiterte Struktur) zusammenhängende Äußerungen als «Argument» zu definieren. Auch Erweiterte Strukturen können in unterschiedlichen globalen Kontexten (in divergenten oder konvergenten) auftreten. Meist ist diese Art des Argumentierens jedoch Bestandteil einer gesprächslokalen «konsensuellen Argumentation» (Doury 2012).

Das Modell in Abbildung 5 stellt in einer vereinfachten Form die Elemente der beiden Ko-Konstruktionstypen und ihren sequenziellen Zusammenhang dar. Es bildet lediglich das formale Grundgerüst ihrer jeweiligen argumentativen Struktur ab und muss datenbasiert um weitere Elemente ergänzt werden. Damit sind vor allem Beiträge Dritter gemeint, die möglicherweise konditionelle Relevanzen für Begründungen setzen und einen wesentlichen Einfluss auf die (Nicht-)Produktion und die Prozessierung der ko-konstruierten Begründung haben können (vgl. dazu die in Kapitel 6 und 7 aufgezeigten analytischen Kategorien konditioneller Relevanzen). Diese Beiträge können auch als diskordante Züge eingebracht werden (z.B. Ablehnungen, Einwände), wodurch ein Kontext der Divergenz entsteht (vgl. Kapitel 7). Das Ko-Konstruieren des Arguments an sich ist zwar grundsätzlich ein konvergentes Sprechhandeln, kann aber analytisch nicht ohne seinen jeweiligen Kontext betrachtet werden, welcher die ko-konstruierte Interaktion mitbestimmt und Einfluss auf die Ko-Konstruktion des Arguments haben kann (vgl. Kapitel 4.4).

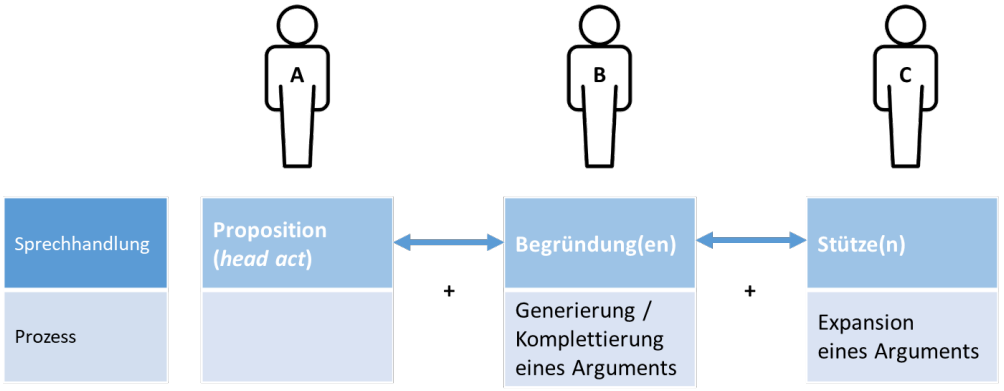


Abbildung 5: Modell argumentativer Ko-Konstruktionen.

Die Abbildung zeigt die sequenzielle Abfolge einer Ko-Konstruktion (Abbildungsebene 2 «Sprechhandlung»), deren Elemente sukzessive von Sprecherin oder Sprecher A, B und C[50] (Abbildungsebene 1) hervorgebracht werden. Ausgangspunkt ist die «Proposition», allgemein bezeichnet als *head act* (Kyratzis et al. 2010), die in den Daten verschiedene Ausprägungen aufweisen kann. So kann eine Proposition zum Beispiel als Konklusion auftreten («dann nehmen wir das Zelt»), als Statement («Ich bin für das Zelt»), als Bitte («Können wir nicht das Zelt nehmen»), als Vorschlag

[50] Bei der heuristischen Präzisierung dieses Schemas für die Kategorie «Ko-Konstruktionen nach der Grundstruktur» bzw. «Erweiterte Struktur» (Kapitel 6.4) wird sich zeigen, dass die expansiven Stützen nicht nur von einer dritten Sprecherin C bzw. einem dritten Sprecher C hervorgebracht werden müssen, sondern auch von Sprecherin A bzw. Sprecher A und im fortlaufenden Gespräch wieder von B mit einer zweiten Stütze oder einer vierten Sprecherin D bzw. einem vierten Sprecher D realisiert werden können. In Abbildung 11 wird die dritte Sprecherin C bzw. der dritte Sprecher C daher mit «X» gekennzeichnet.

(«Wir könnten das Zelt nehmen») und allgemein als Sprechhandlung (*action*), die das zu diskutierende Thema eröffnet, beispielsweise ein einfaches Nennen des Objekts. Auf diesen Ausgangspunkt folgt bzw. folgen die ko-konstruierte(n) Begründung(en) einer zweiten Sprecherin B oder eines zweiten Sprechers B. Der Pfeil zeigt einerseits progressiv die zeitliche Abfolge – von der Proposition zur Begründung – und andererseits regressiv die Bezugnahme dieser Begründung zur vorgängig geäußerten Proposition an.[51] Auf der strukturell-argumentativen Ebene des argumentativen Prozesses (Abbildungsebene 3 «Prozess») wird auf diese Weise einerseits ein Argument generiert und andererseits wird die potenzielle «Auslösehandlung» (Spranz-Fogasy 2006) einer Begründungssequenz, das heißt die Proposition, durch die Ergänzung einer Begründung zu einem Argument vervollständigt. Wird dieser Grundstruktur eine weitere Plausibilisierung bzw. Begründung mit Stützfunktion durch eine andere Sprecherin C oder einen anderen Sprecher C hinzugefügt, wird die Struktur expandiert. Wie oben bereits erwähnt wurde, werden zu den drei Elementen weitere argumentationsrelevanten Sprechhandlungen hinzukommen, die konditionelle Relevanzen für ko-konstruierte Begründungen setzen können (vgl. Kategorien in Kapitel 6 und 7).

Die Gesprächsforschung sieht sich einerseits immer mit dem Problem konfrontiert, dass sie zwar viele Erkenntnisse zu Interaktionstypen oder -modalitäten, in denen argumentiert wird, zu gewinnen vermag, «dabei jedoch argumentationsrelevante Phänomene meistens ohne Bezug auf Argumentationstheorien und nicht in Termini von Argumentation» untersucht (Deppermann/Hartung 2006, 12; vgl. Problemaufriss in Kapitel 2.1.1). Andererseits werden argumentationstheoretische Kategorien wie zum Beispiel das Toulmin-Schema (vgl. Kapitel 2.1.3) (formal) übernommen und restrukturierend verwendet, jedoch ohne dass die Phänomene dabei mittels gesprächsanalytischer Kategorien «an den Daten» rekonstruiert werden (Deppermann/Hartung 2006, 12).[52] Zudem werden fallübergreifende Studien zur Modellierung von Konzepten in argumentativen Gesprächen vernachlässigt.[53] Mit dem oben vorgestellten Analyseschema wurde der Versuch unternommen, gesprächsanalytische Kategorien zu suchen, die (formale) Strukturen des Argumentierens aufgreifen und die Entwicklung möglicher theoretischer Zugänge erlauben, sich dabei aber immer ergebnisoffen am konkreten Datum orientieren. Entsprechend bestand die Aufgabe darin, die formale Schablone des (ko-konstruierten) Arguments mit Substanz zu füllen und zu rekonstruieren, welche konkreten pragmatisch konstituierten Mittel und sprachlich-sprecherischen – auch nonverbalen – Formen die Interagierenden realisieren, um gemeinsam Bedeutung herzustellen. Analytische Herausforderungen ergaben sich dabei insofern, als sich «Argumentieren» in spontanen Gesprächen in einer Vielfalt von

---

[51] Vgl. auch die Basisprinzipien bei der Konstruktion von TCUs: Projections (mit der Unterscheidung von project und predict) als «forward-oriented structural slots» und «latency [which] relates a new utterance to the structure of the preceding one(s)» (Auer 2015, 28).

[52] Einige neuere Untersuchungen haben sich dieses Desiderats bereits angenommen (z.B. Morek 2015a/b/2017; Krelle 2014; Heller 2012; Grundler 2011/2015).

[53] Hier ebenfalls wieder mit der Ausnahme von Arbeiten wie beispielsweise jenen von Grundler (2011) und Krelle (2014).

Verfahren und Formen zeigt und daher immer in seiner eigenen Organisationslogik zu rekonstruieren ist (Deppermann/Hartung 2006, 23). Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, aus ebendieser «eigenen Logik» einen Teilaspekt des Argumentierens herauszugreifen und diesen zu untersuchen. Durch die systematische Analyse eines großen Samples konnten zudem Kategorien erarbeitet werden, auf deren Grundlage fallvergleichende Schlüsse gezogen werden können. Worauf sich die Analyse der vorliegenden Gesprächsdaten im Detail fokussierte, wird nach einem kurzen Fazit im darauffolgenden Kapitel 4 dargelegt.

3.7. Fazit und Diskussion

Wie in den Ausführungen zu den vielfältigen Formen des gemeinsamen Sprechens verdeutlicht wurde, konstituiert sich die grundlegende (Sprach-)Praxis menschlicher Kommunikation im «Miteinandertun» (Hörning/Reuter 2004, 12). In diesem «Miteinandertun» ergeben sich häufig besondere Koordinationsleistungen der Beteiligten. Vor allem auf der der Ebene der (vernetzten) Sprachproduktion, zum Beispiel in morphosyntaktischen Komplettierungen, Fugen und Duetten oder durch kohäsionsstiftende Elemente, werden diese Momente besonders deutlich. Sind derlei sprachliche bzw. konstruktionsgrammatische Phänomene begrifflich und konzeptuell relativ eindeutig geklärt, lassen sich zur Benennung gemeinsamen sprachlichen und sozialen Handelns auf interaktionaler bzw. makrostruktureller Ebene in der Literatur diverse Begriffe finden, weshalb sich in terminologischer Hinsicht eine große Variation konstatieren lässt (vgl. Kapitel 3.2). Einer dieser Begriffe ist derjenige der «Ko-Konstruktion», der in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen bereits seit Jahrzehnten verwendet wird. Allerdings variiert je nach Forschungsparadigma auch die Bedeutung dieses Begriffs und er wird auf ein breites Spektrum von Formen und Funktionen bezogen. Entsprechend hält Müller (2015) fest, dass der Begriff der Ko-Konstruktion «in seiner Bedeutung zwischen einer ‹unit of talk› und einer ‹unit of action› (oder ‹activity›)» oszilliere (Müller 2015, 317; vgl. auch Szczepek Reed/Raymond 2013). Dies bedeutet, dass sich der Begriff einerseits auf die lokale, turn-by-turn-Produktion von (Teil-) Äußerungen im Gespräch bezieht, andererseits aber auch auf das Abarbeiten und Erledigen von kommunikativen Aufgaben in Form einer zielgerichteten gemeinsamen Agenda (Müller 2015), die «häufig eine übergeordnete, supra-sequentielle, weit über die lokale Ebene hinaus geordnete und ganzheitliche Kohärenz auf[weist]» (Müller 2015, 317 f.). Nach Drescher (2015) kristallisieren sich damit zwei theoretische Grundansätze heraus. Zum einen

> eine engere konstruktionsgrammatische Sichtweise, die auf spezifische sprachliche Oberflächenphänomene Bezug nimmt und für die der gemeinsame Vollzug lediglich ein Sonderfall darstellt. Zum anderen eine weitere interaktionale Perspektive, die prinzipiell von einem gemeinsamen Vollzug verbaler (und non-verbaler) Aktivitäten ausgeht, ohne sich auf spezifische sprachliche Formen und Strukturen festzulegen. (Drescher 2015, 82)

Obwohl diese beiden Ansätze zunächst unterschiedlich scheinen mögen und zu Beginn auch unabhängig voneinander beschrieben wurden, lassen sich in der Interaktion Schnittmengen erkennen. Mithilfe des Begriffs der Ko-Konstruktion lässt sich sowohl auf der Ebene lokaler, syntaktischer Phänomene als auch auf der Ebene übergreifender größerer Diskurseinheiten analysieren und aufzeigen, wie Interaktionen kollektiv produziert werden (Dìaz/Antaki/Collins 1996). In Ko-Konstruktionen manifestiert sich, wie die Sprechenden ihre Beiträge im Kontext des bereits Gesagten verorten und dabei das Ziel verfolgen «to show that you know what they are saying [and] to show them that you understand what they are saying» (Sczcepek 2000b, 12; vgl. auch Kotthoff 1993, 207). Kann solch eine Reziprozität der Perspektiven hergestellt werden, ermöglicht sie, dass die (Formulierungs-)Aufgaben des Gegenübers übernommen werden können (Frank-Job 2015, 343).

Diese Antizipationsfähigkeit wird vor allem aus der Perspektive der Konstruktionsgrammatik beschrieben und zeigt sich in der «real-time online prediction of upcoming words and sentences» (Pickkering/Garrod 2013, 363):

> A particular tone of voice, a facial expression, a hand gesture, or a shift in the speaker's gaze direction can all be informative about how the speaker plans to continue a sentence. (Pickkering/Garrod 2013, 363)

Für das ko-konstruierte Interagieren im Gespräch ist es laut Günthner (2012/2013) auf der einen Seite erforderlich, grammatische Wissensbestände zu teilen und grammatikalisch korrekt anschließen zu können. Auf der anderen Seite müssen die Beteiligten aber auch über kognitiv-praktisches Wissen verfügen, um auch interaktional-pragmatisch angemessen handeln zu können (vgl. auch Luckmann 2007, 178 ff.; Schütz/Luckmann 1984, 123 f.). So unterliegen Ko-Konstruktionen einer Interdependenz zwischen grammatischem und interaktionalem Wissen (Günthner 2012/2013/2015). Ko-Konstruktionen können dann nicht nur «wichtige Hinweise auf interaktive und kognitive Prozesse grammatischer Musterbildung» liefern, sondern auch zeigen, «dass syntaktische Strukturen Formen sozial geteilter Wissensbestände darstellen» (Günthner 2013, 4).[54] Folglich erzeugen beide Interagierende auch beim Ko-Konstruieren einer «Grammatik» gemeinsames Handeln im Sinne eines *shared thinking*: Denn um ko-konstruierte grammatikalische Strukturen in die Äußerung des Gegenübers einpassen zu können, müssen die Sprechenden die Intentionen des Gegenübers deuten, auch mithilfe von vorhandenem Musterwissen, (gemeinsame) Be-

[54] Laut Auer (2007) muss sich eine dialogische prozesshafte Syntax nicht nur auf *sprachlich* manifeste syntaktische Ko-Konstruktionen beschränken: Auch eine schweigende Rezipientin oder ein schweigender Rezipient kann Einfluss auf die emergente Syntax der Sprecherin oder des Sprechers nehmen. Für ihn ist das Ausbleiben von Reaktionen seitens der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers ebenfalls ein Bestandteil von Ko-Konstruktionen, da es Einfluss auf die nachfolgenden Äußerungen und Formulierungen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner hat und zu «Abbrüchen, Verzögerungen, Expansionen oder anderen Auffälligkeiten im Produktionsprozess» führen kann (Drescher 2015, 86). Deshalb hat auch die Abwesenheit von Aktivitäten der Hörerinnen und Hörer eine konstitutive Funktion im Prozess des Ko-Konstruierens.

deutungen inferieren und ihren Beitrag dem situierten, dialogisch produzierten Interaktionsprozess anpassen (Tomasello 2003; vgl. Kapitel 3.1). Auch Croft (2001) beschreibt Konstruktionen als Form-Bedeutungs-Paare («pairings of form and meaning»), bei denen alles, «from words to the most general syntactic and semantic rules», als gemeinsame Konstruktion repräsentiert sein kann (Croft 2001, 17, zit. nach Drescher 2015, 79). Auch für die vorliegende Datenanalyse argumentativer Ko-Konstruktionen (vgl. Kapitel 5-7) werden dynamische, intersubjektive und kontextbezogene Konstruktionen sprachlicher Bedeutung in Interaktionen mit Phänomenen kognitiver und sprachlicher Konzeptualisierungen in Beziehung gesetzt.

Deppermann (2006) verknüpfte die interaktionslinguistischen und die konstruktionsgrammatischen, kognitiven Ansätze systematisch integrativ und entwickelte eine «*Construction Grammar* als Rahmentheorie für eine Grammatik der gesprochenen Sprache» (Deppermann 2006, 43).[55] In dieser Rahmentheorie kommt eine gebrauchstheoretische Sicht auf sprachliche Strukturen zum Ausdruck, die anschlussfähig an die datenbasierte Arbeitsweise der vorliegenden Arbeit und an ihr Interesse an «Grammatik-in-Interaktion» (Deppermann 2006, 47) ist. Für die vorliegende Arbeit wird daraus abgeleitet, dass es kaum möglich ist, beide Ansätze unabhängig voneinander zu betrachten. Die Verwendung des Begriffs «Ko-Konstruktion» soll dem holistischen Charakter sprachlicher Strukturen gerecht werden und grammatische sowie semantische Aspekte unter gebrauchstheoretischem Blickwinkel aufeinander beziehen (Drescher 2015, 79).

Entsprechend berücksichtigt die vorliegende Arbeit für die Beschreibung argumentativer Ko-Konstruktionen mehrere Ebenen der Ko-Konstruktion in ihrem Zusammenwirken, denn die Analyse der Daten zeigte, dass die morphosyntaktische Ebene auch für die Beschreibung prozeduraler gemeinsamer Konstruktionen einzelner argumentativer Strukturelemente eine wesentliche Rolle spielt, da sie in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Grad der syntaktischen Anbindung sowie der Art und Weise der Hervorbringung der gemeinsamen Äußerungen bzw. Begründungen steht. Chafe (1984) argumentiert diesbezüglich beispielsweise, dass

> maximal non-integration of the clauses, head act and justification (as through comma or period intonation or omission of the connective), allows for maximal assertion of the information in the main clause. Greater integration of the two clauses (as through continuous intonation or inclusion of the connective) focuses attention on the reason and does not allow the main clause to be asserted strongly. (Chafe 1984, zit. nach Kyratzis et al. 2010, 122)

Auch Kyratzis (1999) sowie Goetz und Shatz (1992) beschreiben einen Zusammenhang zwischen ko-konstruierten Begründungshandlungen und ihrer morphosyntaktischen Gestaltung. Sie konstatierten, dass «conflict-motivated uses of justification may support less integrated syntax and that validating uses of justification may support more integrated syntax and the use of a causal connective» (Kyratzis et al. 2010, 122;

---

[55] Vgl. auch die «Interaktional ausgerichtete Konstruktionsgrammatik» (Bücker 2012; Günthner 2011; Günthner/Bücker 2009; Birkner 2008; Deppermann 2007; Imo 2007; Günthner/Imo 2006).

vgl. auch Matthiessen/Thompson, 1988). In expandierenden Begründungshandlungen werden demnach mehr kausale Konnektiva verwendet als in konfliktmotivierten Begründungen. So sind vor allem ko-konstruierte Begründungen «a site for connective use and subordinate syntax» (Kyratzis et al. 2010, 122).

Mit dem Analyseinstrument für Ko-Konstruktionen, das sowohl die interaktionale Ebene durch die Fokussierung argumentativer Jobs als auch die (konstruktions-) grammatische Ebene der pragmatischen Mittel und sprachlichen Formen integriert (vgl. GLOBE-Modell nach Hausendorf/Quasthoff 2005; Heller 2012, Kapitel 2.1.2), wurde eine Konzeptualisierung von Ko-Konstruktionen vorgenommen, die weder zu reduktionistisch noch zu überdehnt ist. Dadurch ist es möglich, das Konzept der Ko-Konstruktion sowohl aus der Gattungs- als auch aus der Erwerbsperspektive zu operationalisieren. Die Analyse wird zeigen, inwiefern diese bisherige Forschungslücke durch die Zusammenführung der vorgestellten Konzepte von «Argumentieren» (vgl. Kapitel 2.1) und «Ko-Konstruieren» (vgl. Kapitel 3) systematisch durch die gesprächsanalytische Rekonstruktion der Daten (vgl. Kapitel 5-7) geschlossen werden kann. Hier wird verdeutlicht werden, wie genau unterschiedliche Gesprächsbeteiligte kooperativ an ein und demselben Argument arbeiten und in welchem Maße *togetherness* (Sczcepek 2000b, 12) ausgehandelt wird. Dabei geraten ko-konstruierte Prozesse auf semantischer, handlungspragmatischer, syntaktischer und prosodischer Ebene (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974; Auer 1996a) in den Blick. Die Äußerungen aller Interagierenden sind dabei sowohl «context shaped» als auch «context renewing» (Heritage 1984, 242, zit. nach Goodwin 2006, 443; Drew/Heritage (Hrsg.) 1992, 18 f.). Das heißt, dass sich die Sprechenden dual orientieren und zwar zum einen regressiv hinsichtlich «of what has just occurred» und zum anderen progressiv hinsichtlich eines «shaping of a consequential future» (Goodwin 2006, 443) in Antizipation zukünftiger Reaktionen (Linke 2016, 360).[56] Die dadurch erreichte gemeinsame Interaktionsentwicklung, ihre «gemeinsame Arbeit auf ein Ziel hin» (Dausendschön-Gay et al. 2015, 22) ist Ausdruck von Gesprächsfähigkeit und wird in den vorliegenden Daten im Vergleich unterschiedlicher Altersstufen am Untersuchungsgegenstand «Begründen» bzw. an der Entfaltung von Argumenten untersucht (vgl. Kapitel 5-7). Welche weiteren Forschungsfragestellungen in diesem Zusammenhang im Fokus stehen, wird im folgenden Kapitel 4, welches auch das methodische Vorgehen skizziert, erläutert.

[56] Vgl. auch «chain of speech communion» (Bakhtin 1986, 94) und das Prinzip des «recipient design» (nach Sacks/Schegloff/Jefferson 1974; Linell 2009, 167; vgl. Kapitel 3.1). Bezieht man multimodale Koordinationsressourcen mit ein, müssen auch die körperlich-räumliche Präsenz der Interagierenden sowie deren vielfältige Nutzung interaktiver Ressourcen berücksichtigt werden (Deppermann/Schmitt 2007). Daneben ist nicht nur das Sprechen, sondern auch der Verzicht auf Äußerungen eine Leistung, die in Abhängigkeit von der Situation sequenzielle Einpassung in die Interaktionsstrukturen erfordert (Deppermann/Schmitt 2007, 47).

4. Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Die empirische Grundlage der vorliegenden Arbeit sind Kleingruppendiskussionen von Primarschülerinnen und Primarschülern, welche mittels Videokameras aufgezeichnet, transkribiert und gesprächsanalytisch ausgewertet wurden. Detaillierte Erläuterungen zu den Daten, den Forschungsfragestellungen sowie dem Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren finden sich in den folgenden Kapiteln 4.1-4.4.

4.1. Datenerhebungsverfahren und Beschreibung der Daten

Die in der vorliegenden Arbeit analysierten Daten beruhen auf 60 videografierten Kleingruppendiskussionen von jeweils vier Grundschülerinnen und Grundschülern derselben Klasse und stellen ein Teilkorpus der gesamthaft erhobenen Daten des SNF-Projekts «Argumentative Gesprächskompetenz in der Schule: Kontexte, Anforderungen, Erwerbsverläufe» (2014-2018) (Luginbühl et al.) dar.[1] Die Daten wurden im Zeitraum zwischen Winter 2014 und Winter 2015 an knapp 30 Grundschulen der deutschsprachigen Schweiz erhoben. Die Schulen waren teils Kooperationspartner der Pädagogischen Hochschule Zug, teils wurden sie aufgrund privater Kontakte rekrutiert. Es wurde bei der Auswahl der Schulen auf eine breite Streuung von ruralen und urbanen Gegenden sowie sozialen Schichten geachtet, um den Ausschnitt interaktionaler Vollzugswirklichkeiten von Gesprächen möglichst groß zu halten. Pro Schule konnten eine bis fünf Klassen für die Untersuchung gewonnen werden. Die Datenerhebungen wurden in der 2., 4. und 6. Klasse mit entsprechend 7- bis 14-jährigen Kindern durchgeführt. Folglich wurden je 20 Gespräche in Klasse 2, Klasse 4 und Klasse 6 erhoben. Die Kinder wurden per Losentscheid einer Vierergruppe zugewiesen und für die Diskussionsaufgabe in einen separaten Raum gebeten. Dort nahmen sie auf bereitstehenden Stühlen am Tisch Platz. Die Platzwahl erfolgte nach freier Entscheidung. Abbildung 6 illustriert das Arrangement.

Ergänzend zu den Videoaufnahmen wurden einzelne Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund wie das Alter und sprachbezogene Informationen (Geburtsort, Erstsprache(n), Bilingualität, Migrationshintergrund etc.) der Diskutantinnen und Diskutanten erfasst. Außerdem wurde die Lehrperson nach Gesprächsregeln innerhalb der Klasse befragt, die zum Beispiel auch im Morgenkreis oder im Klassenrat Anwendung finden und bei Bedarf Aufschluss über ein bestimmtes Gesprächsverhalten der Schülerinnen und Schüler geben könnten.

[1] Innerhalb des übergeordneten Forschungsprojekts sind 120 weitere Gespräche videografiert und teilweise ausgewertet worden. Diese bezogen sich auf eine Spendenaufgabe (vgl. z.B. Mundwiler et al. 2019).

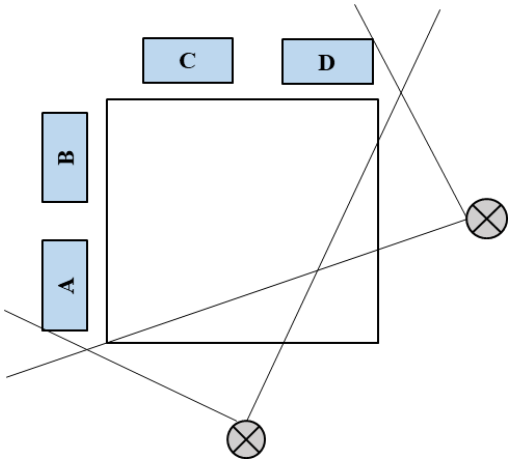


Abbildung 6: Arrangement der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (A bis D) und der Kameras während der Diskussion.

Die Gespräche bezogen sich auf die Diskussionsaufgabe «Robinson Crusoe», bei der sich die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von zwölf vorgegebenen Gegenständen auf jene drei einigen sollten, die sie nach einem Schiffsunglück vom Meeresgrund heraufholen wollten, um auf einer einsamen Insel überleben zu können. Dabei handelte es sich teilweise um funktional vergleichbare Gegenstände, zum Beispiel Buschmesser und Sackmesser,[2] Wolldecke und Schlafsack oder Zelt und Moskitonetz. Als Material für die Diskussion wurde ein Arbeitsblatt bereitgestellt, das die zu diskutierenden Optionen bildlich illustrierte und eine Fotografie einer Insel zeigte (vgl. Anhang IVb). Da dieses Arbeitsblatt während der Peer-Gespräche oft als Kontext-*Ressource* genutzt wurde, das heißt, als Kontextinformation in Abhängigkeit von der aktuellen Gesprächssituation verwendet und relevant gesetzt wurde und somit wiederum Kontext erzeugte (Bleiker 2013, 115), findet es in der gesprächsanalytischen Beschreibung der Daten Berücksichtigung. Die durchschnittliche Länge der Gespräche betrug circa 6 Minuten (Klasse 2: ca. 4.1 min., Klasse 4: ca. 6.8 min., Klasse 6: ca. 7.5 min., vgl. Tabelle 3 Kapitel 8).

Aufgrund der Abwesenheit einer gesprächssteuernden erwachsenen (Lehr-)Person wurde das Gespräch nicht elizitiert, sondern es näherte sich einer natürlichen Kommunikation unter Kindern an. Deshalb wurden im Hinblick auf die argumentative Aushandlung nicht das Abrufen und sprachliche Elizitieren von Wissen in den Fokus gerückt, sondern es wurde die eigene Kreativität der Kinder als Basis für die Argumente genutzt. Zudem wurde auf diese Weise die «emotionale Sterilität», die durch die Anwesenheit von erwachsenen Autoritätspersonen entstehen kann, vermieden.[3]

---

[2] Schweizer Hochdeutsch für «Taschenmesser».

[3] Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass das Gespräch durch eine zeitweilige «other-orientation» (Linell 2009, 31) beeinflusst wurde, und zwar indem sich die Kinder bei ihren kommuni-

Dadurch entstand innerhalb einer kindlichen Bedeutungswelt ein eigener Freiraum, der es erlaubte, Entscheidungen zu fällen und im Kollektiv Verantwortung für die anderen Teilnehmenden sowie die Gruppenleistung zu übernehmen (Huber 2001, 223).

Im Folgenden wird das Setting hinsichtlich seiner besonderen drei Interaktionsbedingungen «Ad-hoc-Gespräch», «Kleingruppe» und «Aufgabentyp» detailliert beschrieben und diskutiert.

Interaktionsbedingung «Ad-hoc-Gespräch»

Obwohl die Daten in einem semi-authentischen/semi-inszenierten Setting erhoben wurden – gewisse Kontextvariablen (Gesprächsaufgabe und Gesprächsziel, Gesprächspartnerin/Gesprächspartner «Peergruppe») waren vorgegeben worden, die schon vor der Ausführung gewisse Handlungen und/oder das Ziel der Handlungen «projektierten» (Kotthoff 2015, 76) – oblag es den Teilnehmenden, die konversationellen Aufgaben spontan und eigenständig zu bearbeiten (vgl. «Ad-hoc-Diskussion», Grundler 2011, 81). Die Diskutantinnen und Diskutanten wurden nicht explizit dazu aufgefordert, «Argumente zu finden», sondern sie waren lediglich angehalten, das Thema «gemeinsam zu besprechen» (vgl. Aufgabenstellung Anhang IVa). Sie sollten somit nicht nur eigenständig über die Wahl des Gesprächsgenres entscheiden, sondern mussten in Bezug auf das Argumentieren unter anderem auch (nach Hample 2005)

- im laufenden Gespräch stetig über das (Teil-)Thema verhandeln,
- ihren eigenen Standpunkt stetig überprüfen,
- den (wechselnden) Standpunkt ihrer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner erkennen und darauf reagieren,
- sich selbst in (soziale) Beziehung zu ihren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern setzen,
- sich über gesprächsprozesshafte Regularien einig werden,
- darüber verhandeln, was als «wahr» bzw. relevant gilt,
- wissen (oder ausprobieren), welche Arten von Begründungen erlaubt sind (Angemessenheit),
- wissen (oder ausprobieren), wie gemeinsame Entscheidungen festgelegt werden (Explizierung von Konsens).

Die Gesprächsdaten zeigen, dass sich die Interagierenden «kontextfreier Ressourcen, die generell für das gemeinsame Gestalten von Interaktionen zur Verfügung stehen» (Quasthoff 1990, 78), bedienten. Entsprechend beruhte die stattfindende Diskussion – so «experimentell» und institutionell überformt das Setting auch anmuten mag – auf «alltäglicher», diskursiver Aushandlung und es kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Mechanismen intersubjektiver und alltäglicher Verständigung zur

---

kativen Handlungen an den vermuteten Erwartungen der Versuchsleitenden orientierten (vgl. auch Funktionen des konsensuellen Begründens in Kapitel 2.1.3).

Anwendung gelangten (Streeck 1979, 235 f.). Die Diskussion der Schülerinnen und Schüler im (institutionell) konstruierten Setting dürfe daher weitgehend mit Alltagskommunikation vergleichbar gewesen sein. Diese Annahme lässt sich mit Verweis auf Quasthoff (1990) stützen, die festhält, dass eine «Dichotomisierung von Alltag und Institution theoretisch nicht zu rechtfertigen und empirisch nicht notwendig» (Quasthoff 1990, 67) sei, weshalb angenommen werden kann, dass die konversationellen Prinzipien, die im Alltag gelten (Quasthoff 1990, 70), auch die vorliegenden Gespräche regelten.

Der Vorteil des eingesetzten Aufgabenformats war einerseits der In-situ-Kontext, für den die inhaltlichen und strukturellen Vorgaben minimal gehalten wurden, damit die spontan-authentische Arbeit der Interagierenden an der gemeinsamen Produktion von Sinn und Struktur umso deutlicher zum Ausdruck kommen konnte (Imo 2016, 348). Andererseits bewirkte die experimentelle Überformung, dass alle Gespräche eine große Ähnlichkeit und damit Vergleichbarkeit aufwiesen, was eine systematische und vergleichende – auch quantifizierende – Analyse ermöglichte. Somit erlaubte es diese Art der Aufgabenstellung, argumentative Ko-Konstruktionen zu vergleichen und gleichzeitig die gesprächsanalytische Prämisse zur Untersuchung natürlicher, spontaner Gespräche zu berücksichtigen.

Morek (2017) arbeitete in ihrer Studie zum Vergleich des sogenannten «Fishbowl-Settings» im Unterricht mit Ad-hoc-Gesprächen Merkmale des spontanen gemeinsamen Argumentierens heraus, die auch auf das hier beschriebene Setting zutreffen und im Folgenden wörtlich wiedergegeben werden. Bei spontanen Argumentationen ist

- «*Dissens* bzw. das Strittige […] nicht im Vorhinein (extern) festgelegt, sondern ergibt sich im Gesprächsverlauf […] und ist Resultat interaktiver Aushandlung zwischen den Beteiligten.
- Gleiches gilt für die *Begründungspflicht*: Sie wird nicht gleich vorausgesetzt bzw. antizipatorisch eingelöst, sondern wird von den Beteiligten eigens mit entsprechenden Gesprächszügen etabliert.
- Der Kernjob des *Begründens* von Positionen wird weitgehend nicht mittels längerer, in sich strukturierter Diskurseinheiten bewerkstelligt […], sondern in einem interaktiven Austausch lokaler Beiträge in der Funktion von Begründungen und anderen Mitteln wie Gegenfragen, Bewertungen, impliziten Vorwürfen, Beteuerungen, Beipflichtungen und insistierenden Zügen. Sprachlich-formal sind diese jedoch nicht immer in ihrer Kausalität markiert; auch bleibt inhaltlich vieles implizit (vgl. dazu auch Gohl 2006). Zudem werden, zum Beispiel durch die Prosodie, Modalisierungen vorgenommen, die die Interaktionsmodalität und/oder emotionale Haltung der Beteiligten markieren (z.B. gereizt, vorwurfsvoll, scherzhaft).
- Das *Abschließen* geschieht kollaborativ und in wechselseitiger Ratifikation anstatt – wie in Übungsdiskussionen im Unterricht – auf Geheiß eines Moderators und/oder Lehrers» (Morek 2017, 10, Herv. im Original).

Wie diesen Merkmalen zu entnehmen ist, läuft das spontane Argumentieren – aus argumentationstheoretischer Sicht – nicht auf «idealisierte» Art und Weise ab, sondern zeichnet sich eher durch Reduktion oder Fehlen von argumentativen Schritten bzw. eines logischen Aufbaus und sprachlichen Markierungen aus (vgl. Kapitel 2.1.3). Morek konstatiert aber, dass in bestimmten sequenziellen und sozialen Kontexten authentischer Gespräche «komplexe Begründungen in Form ausgebauter Diskurseinheiten gerade nicht angemessen» seien – «Ziel ist also gerade nicht die ernsthafte inhaltliche Auseinandersetzung mittels des Austausches möglichst vieler, plausibler und logisch strukturierter Argumente» (Morek 2017, 12). Auch Hannken-Illjes (2018, 122) hält fest, dass «die Wirkung mancher Argumente gerade darin gründet, dass Teile der Argumentation implizit bleiben». Vor diesem Hintergrund bestand das Ziel der vorliegenden Datenanalyse nicht darin, «gutes» Argumentieren bzw. gültige Schlüsse zu identifizieren (Morek 2017, 4), sondern es sollte lediglich nachvollzogen und beschrieben werden, was die Teilnehmenden *taten*, wenn sie argumentierten. Entsprechend gehörte es zur Argumentationsanalyse, die impliziten Anteile zu rekonstruieren. Dies erfolgte im Wissen darum, dass solche Rekonstruktionen in Teilen immer interpretativ bleiben und die impliziten Teile unterschiedlich rekonstruiert werden könnten (Hannken-Illjes 2018).

Die nachfolgend beschriebene Interaktionsbedingung, die für die vorliegenden Daten charakteristisch ist, steht unmittelbar mit der Interaktionsbedingung «In-situ-Kontext» in Verbindung und bezieht sich auf die Besonderheiten im Setting «Kleingruppe». Die Gruppenkonstellation ist eine stets mitzuberücksichtigende Größe, die einen Einfluss auf die Performanz der Diskussion haben kann. Es werden im Folgenden allgemeine Besonderheiten der Variablen «Kleingruppe» diskutiert und es wird herausgearbeitet, vor welche besonderen Herausforderungen sich die Teilnehmenden in einer solchen Mehrparteiendiskussion gestellt sehen.

Interaktionsbedingung «Kleingruppe»

Die Interaktionsbedingung der Kleingruppe impliziert die Anwesenheit mehrerer Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner, weshalb das Gespräch über eine dyadische Interaktion hinausgeht und sich als Mehrparteieninteraktion gestaltet (z.B. Schegloff 1996, 19 ff.; Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, 712 ff.). Insbesondere hinsichtlich des *recipient design* (vgl. Kapitel 3.1) und des *common ground* (vgl. Kapitel 2.1.3) sind die Interagierenden in größeren Gruppen vor besondere Herausforderungen gestellt. Eine davon besteht darin, dass sich die Gesprächsteilnehmenden gleichzeitig an mehreren Rezipierenden orientieren und ihre Äußerungen so gestalten müssen, dass möglichst alle Beteiligten zum Beispiel in Bezug auf ihre Wissensbestände und Rollen berücksichtigt werden (Hitzler 2012, 117 ff./2013, 113 ff.). Zudem werden Praktiken und Mechanismen der Sprecheradressierung bzw. die Turnübergabe relevant, da theoretisch sämtliche der Gesprächsteilnehmenden den nächsten Turn übernehmen könnten. In solchen Situationen müssen sich die Interagierenden durch spezifisches Turndesign und durch die Verwendung von Adressierungen gegenseitig anzeigen, wer den nächsten Turn übernehmen und zum Beispiel auf eine Frage ant-

worten soll (z.B. Malone 1997, 42 ff.; Schegloff 1996, 20). Die Adressierung kann durch sprachliche Formen (z.B. Personalpronomen, Eigennamen etc., Hartung 2001, 1351; Levinson 1988, 179), durch ein spezifisches *recipient design* «in a manner to suggest that [the] words are particularly for them, and that some answer is therefore anticipated from them, more so than from the other ratified participants» (Goffman 1976, 260) und/oder durch Körperorientierung (Blickkontakt, Gesten) (Hartung 2001, 1348 ff.; Levinson 1988, 174) erfolgen. In spontanen Argumentationen wird jedoch meist nicht dichotomisch zwischen adressierten und nicht adressierten Rezipierenden unterschieden, weshalb die Adressierung bzw. Wahl der nächsten Sprecherin oder des nächsten Sprechers durch die erste Sprecherin oder den ersten Sprecher auch sehr implizit erfolgen oder gar ausbleiben kann. Dann findet keine Turn*übergabe* statt, sondern es kommt zu einer Turn*übernahme* («allocation by self-selection», Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, 12). Das heißt, dass der Turn von einer beteiligten Person selbstinitiativ übernommen wird, zum Beispiel um das Voranschreiten des Gesprächs sicherzustellen (gemäß dem Prinzip der Aufrechterhaltung der Progressivität im Gespräch, Stivers/Robinson 2006; Schegloff 1979; vgl. Kapitel 5.3), um – insbesondere beim Argumentieren – Dissens beizubehalten (Kotthoff 1993; Goodwin 1990) oder aber auch um Kooperationswillen zu demonstrieren. Dabei orientieren sich die betreffenden Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner an den konditionellen Relevanzen, die vom Turn der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers projiziert werden (vgl. Kapitel 4.4), zum Beispiel an der Syntax als Kontextualisierungshinweis (Auer 1996b, 59). Auch Couper-Kuhlen und Selting (2001) zeigten die Relevanz von Sprachstrukturen als Ressource und deren interaktionaler Beschaffenheit auf:

> In this view, syntax, just like prosody and semantics, is a resource that can be relied on as shared knowledge in the speech community and that can be ‹distributed› across speakers in collaborative productions. (Couper-Kuhlen/Selting 2001, 5; vgl. auch Lerner 1991, 441)

In der vorliegenden Arbeit werden die konditionellen Relevanzen nicht nur auf die einzelsprachliche, morphosyntaktische Ebene, sondern auch auf die kontextuell-inhaltliche Ebene und diejenige der Sprechhandlung im Sinne argumentativer Jobs bzw. argumentativer Strukturelemente, bezogen. Hierfür wurden drei verschiedene Hauptkategorien bzw. konditionelle Relevanzen herausgearbeitet, die eine kokonstruierte Begründung projizieren (können) (vgl. Kapitel 5-7).

Ein weiteres Charakteristikum von Interaktionen, so auch für die hier vorliegenden kindlichen Kleingruppeninteraktionen, ist die Tatsache, dass die Interagierenden unterschiedliche und dabei auch wechselnde Rollen einnehmen. Durch die Prozesshaftigkeit von Gesprächen liegt den Gesprächen eine ständige Aushandlung von Verstehen, Wissen und Wertungen der Interagierenden und damit auch ihrer Rollen zugrunde (Goodwin 2007; vgl. auch Goffman 1981: «change in footing»). Dies bedingt, dass die Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner «konstant ihren Beteiligungsstatus überprüfen […] [müssen], um erfolgreich an der Interaktion teilzunehmen und Missverständnisse zu verhindern» (Mundwiler 2018, 60), was ihnen eine zusätzliche kommunikative Flexibilität abverlangt (z.B. Levinson 1988, 221). So kann auch die

Steuerung des Gesprächs, zum Beispiel hinsichtlich der «Verteilung der Redegelegenheiten» (Tiittula 2001, 1364) nicht nur einer der am Gespräch beteiligten Personen zugewiesen werden: Da sich auch die anderen Gesprächsteilnehmenden durch Markierungen, zum Beispiel eines (Nicht-)Verstehens, an der Äußerung «beteiligen», nehmen sie auf die Interaktion Einfluss und bestimmen die Folgeäußerungen der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers mit (z.B. Tiittula 2001; Levinson 1988; nach Schwitalla 1979, 70 f. auch «dialogaufrechterhaltende Steuerungen»). So entstehen für alle Beteiligten gleichermaßen Turn für Turn veränderte Relevanz- und Rollenbedingungen auf deren Grundlage sie gemeinsam funktionale Einheiten produzieren (Bleiker 2013, 304) und kollektiv mehr oder weniger Verantwortung übernehmen (Deppermann/Schmitt 2006).

Da die Interagierenden bzw. ihre multimodalen Hervorbringungen in der gemeinsamen Diskussion folglich ein «Interaktionsensemble» (Deppermann/Schmitt 2007, 20; Goffman 1981) mit stetig wechselnden Rollen darstellen und alle Beteiligten jeweils durch ihre Anwesenheit das Gesagte mitprägen (z.B. Hitzler 2013, 111; Stukenbrock 2013, 240; Gülich/Mondada 2008, 43 f.), kann eine trennscharfe Dichotomie in Sprecherin/Sprecher und Hörerin/Hörer – insbesondere in ko-konstruierten Momenten – nicht aufrechterhalten werden. Der Versuch zur Beschreibung und Analyse dieser einzelnen «Rollen» kann folglich sehr komplex werden, beispielsweise dann, wenn nicht adressierte Rezipierende der Interaktion die eigentlich gemeinten Adressierten sind (*indirect target*) (Levinson 1988, 173, 210 ff.) oder indirekt adressierte Gesprächsteilnehmende auf Äußerungen reagieren, die nicht an sie, sondern an eine andere Person gerichtet sind (Levinson 1988, 211 f.). Bei einer kollektiven Beteiligung am Gespräch kommt es somit zu Verschränkungen der Rollen «Rezipientin»/«Rezipient» und «Produzentin»/«Produzent» und alle am Gespräch Beteiligten agieren als gleichberechtigte Autorinnen und Autoren (z.B. Brandt/Höck 2011; vgl. auch «joint authorship» bei Levinson 1988, 203 bzw. «kollektive Autorschaft» bei Mundwiler 2017, 57). Geteilte Autoren- und Autorinnenschaften, wie sie (v.a. früher) in gängigen Kommunikationsmodellen oft geltend gemacht wurden bzw. werden, werden daher als «fictions» aufgefasst (Bakhtin 1986, 68; vgl. auch Linell 1998/2009).

Zur Beschreibung von Gesprächsrollen in ko-konstruierten Sequenzen dienen daher nicht die Kategorien, die den Beteiligungsgrad (im Sinne von «aktiv» vs. «passiv») der Interagierenden spiegeln, also zwischen «Sprecherin»/«Sprecher» und «Hörerin»/«Hörer» unterscheiden, sondern Kategorien, die den Interagierenden bestimmte Rollen hinsichtlich ihrer *interaktionalen Aufgabe* zuweisen und von den Möglichkeiten der *Partizipation*, die die jeweils ko-konstruierenden Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner wechselseitig im Prozess der Aufgabenbearbeitung ergreifen (Höck 2015, 194).

Wie bereits angedeutet wurde, beeinflusst in einer empirischen Studie die Versuchsanlage, wie zum Beispiel die Aufgabenstellung, gewisse Modalitäten des Gesprächs (z.B. Konsens- oder Dissensorientierung) und damit auch die Sprechhandlungen der Interagierenden (Kotthoff 2015, 76). Auf den für die vorliegende Arbeit be-

deutsamen möglichen Zusammenhang zwischen der Aufgabenstellung und dem zu rekonstruierenden Output der Interagierenden wird im Folgenden näher eingegangen.

Interaktionsbedingung «Aufgabentyp»

Das der Studie zugrunde liegende Gesprächsformat ist die Diskussion. Diskussionen sind laut Grundler und Vogt (2009, 476) typische Orte, an denen argumentiert wird: Es handelt sich um ein «thematisch zentriertes Gespräch mit offener bzw. strittiger Fragestellung, das durch einen hohen Anteil argumentativer Beiträge gekennzeichnet ist, die in entsprechenden Sequenzen realisiert werden» (Grundler/Vogt 2009, 476 f.). Darüber hinaus gehören zum Diskutieren auch andere Sequenzen, zum Beispiel solche, in denen es um die Organisation des Gesprächs geht (Grundler/Vogt 2009, 477; zur Situiertheit von Argumentationen vgl. z.B. Arendt 2015; Morek 2015b). Das vorliegende Forschungsinteresse bezieht sich jedoch auf die Praktik des Argumentierens bzw. Begründens, die mittels eines Handlungsproblems, bei dem alternative Sichtweisen oder Lösungsmöglichkeiten zur Disposition gestellt werden, provoziert werden sollte (Heller 2012, 75; vgl. Kapitel 4.1).

Das vorliegende Gesprächsarrangement ist dem Typ einer *kooperativen Einigungsdiskussion* zuzuordnen, da es sich bei der Aufgabenstellung um eine problemorientierte Fragestellung handelte, für die die Kinder einen gemeinsamen Entscheid erarbeiten mussten. Eine Entscheidungsfindung ist, ganz basal gesehen, eine Wahl zwischen zwei oder mehr Optionen, bei der es die Ausgangslage nicht offensichtlich macht, welche die präferierte sein wird, und bei der es, im vorliegenden Setting, kein Richtig oder Falsch gibt.[4] Die Entscheidungen ergaben sich aus der Kombination aus einem gewissen Set von Vorgaben (zwölf Gegenstände), aus einem Pool relevanter Informationen (Inselsituation) sowie aus den (entsprechenden und frei wählbaren) kommunikativen Handlungen, mit denen die Kinder versuchten, eine Einigung zu erzielen (z.B. Vorschlagen, Zustimmen, Begründen etc.). Alle teilnehmenden Kinder hatten auf die beiden externen Vorbedingungen bzw. auf das externe Vorwissen gleichermaßen Zugriff, sodass die Aufgabenstellung den gleichberechtigten Austausch von Beiträgen unterstützte. Außerdem waren die Kinder im Vorfeld weder inhaltlich vorbereitet worden, noch hatte eine Einübung von gesprächstypspezifischen Fertigkeiten, Argumentationstechniken oder Techniken der Gesprächsleitung stattgefunden. Diese gleichen (externen) Ausgangsbedingungen erhöhen gemäß Krappmann und Oswald (1995, 156) die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Kinder gegenseitig zu Überlegungen und Strategien zur Konsensfindung anregen.

Die Vorgabe einer relativ großen Anzahl von potenziell auszuhandelnden Gegenständen zielte darauf ab, dass die Kinder möglichst oft in eine Kontroverse eintreten und in dieser Konstellation eine erhöhte Anzahl von Begründungshandlungen hervor-

[4] Somit hatten die Gespräche auch keine Handlungskonsequenz. Dieser Umstand ist didaktisch umstritten, da der Kritikpunkt einer mangelnden Diskussionsmotivation und eines unklaren Transfers in die Alltagskommunikation geltend gemacht werden kann (z.B. Becker-Mrotzek 2008; Spiegel 2006b). Jedoch ist diese Art von Aufgabe typisch und authentisch für die Institution «Schule», in der diese Diskussionsaufgabe Bestandteil des Lernprozesses in einer speziellen Unterrichtsform ist.

bringen sollten. Das Ziel der Diskussion war es jedoch, Übereinstimmung herzustellen bzw. einen Konsens zu finden. Die Präferenz für *disagreement* (Kotthoff 2015, 215) konnte im Verlauf der vorliegenden Gespräche somit nicht aufrechterhalten werden. Deshalb mussten die Präferenzstrukturen im Laufe der Interaktion Schritt für Schritt verändert werden (Kotthoff 1993, 196). Dies bedeutete für einzelne Kinder, Kompromisse bzw. Zugeständnisse zu machen. Diese Fähigkeit wird in der kindlichen Sprachentwicklung erst vergleichsweise spät erworben (Goodwin 1983). In Interaktionen zwischen Kindern wird Dissens laut Goodwin (1990) durchaus präferiert und oftmals bewusst forciert «to achieve in their own right» (Goodwin 1983, 675). Laut Kotthoff (1993) dient die Aufrechterhaltung von Dissens nicht nur dazu, Nichtübereinstimmung anzuzeigen, sondern auch dazu, das Gesicht zu wahren:

> My findings suggest that giving up a position that has already been argued for can also be face-threatening, because it could be interpreted as submissiveness. It is therefore not very astonishing that a concession is often uttered in a hesitant manner. (Kotthoff 1993, 213)

Der Aufgabentyp bzw. das *framing* der Diskussion unter «consensus condition» (Felton/Garcia-Mila/Villarroel/Gilabert 2015) bezog sich somit auf einen Bereich, dessen Handlungsspezifika gerade für die jüngeren Kinder tendenziell noch unbekannt gewesen sein dürften. Es gelang jedoch allen Gruppen, in relativ kurzer Zeit ein Gespräch zu führen, das in einen Entscheid mündete, auch wenn teilweise sequenzübergreifend Dissens aufrechterhalten wurde. Dieser konnte jedoch in allen Gruppen so bearbeitet werden, dass er in einen Konsens oder einen Kompromiss transformiert wurde oder durch «Ignorieren» an Gültigkeit bzw. Relevanz verlor.

Es ist denkbar, dass die gemeinsame Zielorientierung und damit einhergehend kooperative Verhaltensweisen durch das auf Kooperation ausgerichtete Gesprächsarrangement mit dem Ziel, einen Entscheid zu finden, begünstigt wurden – dies jedoch nicht zulasten der Quantität der argumentativen Aktivität (z.B. Reduktion von Begründungshandlungen durch unstrittige Zustimmungsbekundungen), sondern vielmehr zugunsten einer bestimmten Qualität von argumentativen Diskurseinheiten, in denen die Kinder beispielsweise konvergente Argumente einbrachten. Studien zeigen, dass die Interagierenden in einem Setting, bei dem ein Konsens gefunden werden muss, auch häufiger Argumente anführen «that originated from their peers and […] integrate arguments with counterarguments» (Crowell/Felton/Liu 2015, zit. nach Felton et al. 2015, 374). In Aufgabenstellungen im Kontext von Konsensfindung werden laut Walton (2010) zudem nicht nur häufiger die Argumente des Gegenübers in die eigene Argumentation integriert, sondern es werden auch komplexere Strukturen kokonstruiert als zum Beispiel in Kontexten, bei denen es das Ziel ist, die eigene Meinung zu verteidigen (Ziel des begründeten Dissens) (Garcia-Mila/Gilabert/Erduran/Felton 2013). Dadurch, dass die Interagierenden nicht dazu angehalten waren, eine Gegenpartei zu «überzeugen» oder eine Debatte zu «gewinnen», hatten sie die Möglichkeit «to make sense of opposing-side claims and integrate knowledge from both sides of the issue» (Felton et al. 2015, 381), das heißt, sie hatten die Möglichkeit, die Ideen der anderen aufzugreifen und weiterzuentwickeln.

Auch ältere Studien belegen, dass beispielsweise das *mimicking* von Verhaltensweisen – zu denken ist in diesem Zusammenhang auch an die begründende Übernahme von Vorschlägen – vor allem dann auftritt, wenn «there is a desire to affiliate» (Lakin et al. 2003, 152). Interagierende, die ein *affiliation goal* verfolgen – zum Beispiel dann, wenn sie eine kooperative Aufgabe erfüllen müssen, bei der es darauf ankommt, mit der Partnerin oder dem Partner kooperativ zusammenzuarbeiten –, übernehmen tendenziell öfter die Verhaltensweisen des Gegenübers als solche, die kein gemeinsames Ziel verfolgen (Lakin/Chartrand 2003). Die Diskussion ist laut Felton et al. (2015) in solchen Fällen nicht nur durch einen lang anhaltenden und tiefen argumentativen Austausch charakterisiert, sondern auch durch die häufige Verwendung von gesprächsstrukturierenden Äußerungen wie zum Beispiel Zusammenfassungen von Kerngedanken. In Settings, deren Ziel darin besteht, die Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner von der eigenen Meinung zu überzeugen, zeigte sich gemäß Felton et al. (2015) hingegen, dass die einzelnen Diskussionsthemen schneller abgehandelt wurden (fehlende Tiefe), mehr unbegründete Kritiken (*unjustified critiques*) produziert wurden und es häufiger zu kontraproduktiven metasprachlichen Äußerungen kam (Felton et al. 2015, 381). Die Bedingungen des in der vorliegenden Studie eingesetzten Settings (*consensus condition*) waren somit geeignet, um gehäuft argumentative Ko-Konstruktionen hervorzurufen, denn das Ziel, einen gemeinsamen Entscheid zu finden, generiert mehr Gelegenheiten für Ko-Konstruktion und die Integration von Wissen als das Argumentieren in einer *persuasiv condition* (Felton et al. 2015).

Einerseits kann folglich festgehalten werden, dass die Beschaffenheit der Aufgabenstellung die Produktion sprachlicher Äußerungen sowie die Performanz von sprachlichen und argumentativen Handlungen stark mitbeeinflusst (Budke/Meyer 2015) und – wie im vorliegenden Fall – kooperative Argumentationen hervorruft (Budke/Meyer 2015, 18). Andererseits ist bei der Untersuchung der vorliegenden Gesprächsdaten aber auch zu berücksichtigen, dass gemäß dem ethnomethodologisch basierten Verständnis (Auer 1986; Garfinkel 1967) nicht eine «gegebene» Situation determiniert, ob und wie argumentiert wird. Vielmehr bringt die Art der Umsetzung des Argumentierens einen bestimmten Kontext als solchen im sequenziellen Zug-um-Zug-Aufbau der Interaktion (mit) hervor (Morek 2017, 5).

Zum Setting der vorliegenden Gesprächsdaten kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der Aufgabentyp bzw. das *framing* der Diskussion unter einer *consensus condition* sowie die selbstständige Gesprächsprozessierung ohne die Überwachungs- und Leitungsfunktion einer Lehrperson in einer relativ großen Gruppe einen Interaktionstyp generiert haben, dessen Handlungsspezifika gerade für die jüngeren Schülerinnen und Schüler noch recht unbekannt gewesen sein dürften. Gruppenentscheidungen werden zum Beispiel durch das mehrfach adressierende *recipient design* und die wechselnden Gesprächsrollen komplexer als individuelle Entscheidungsprozesse oder solche in der Zweiergruppe (Housley 2003; Poole/Hirokawa 1996; Brown 1988). Je ausgeprägter die Teilnehmenden unterschiedliche Interessen hegen, desto notwendiger wird es, alle Perspektiven gleichermaßen zu berücksichtigen und im Sinne einer

joint attentiveness zu koordinieren. Daher kann die Diskussion ein wichtiges Übungsfeld bieten, um beispielsweise die eigenen Ansichten transparent zu machen und individuelle Gedankengänge der ganzen Gruppe zur Verfügung zu stellen («connecting brains», Hitzler/Messmer 2010, 206). In Bezug auf spezifisch argumentative Kompetenzen können Gruppendiskussionen unter Peers darüber hinaus geeignete Orte darstellen, um zu lernen, wie und wann Zugeständnisse gemacht werden können, wie auf der Inhalts- und Beziehungsebene mit Dissens und Konsens umgegangen werden soll und wie ein gesichtswahrender Umgang miteinander sichergestellt werden kann.

4.2. Forschungsinteresse: Vorüberlegungen und Fragestellungen

Das Forschungsinteresse entstand aus der häufig in den Daten beobachteten Tatsache heraus, dass Argumentieren nicht nur durch den kompetitiven Austausch von Pro- und Kontra-Argumenten, sondern auch konvergent durch das begründende Explorieren eines Themas erfolgen kann (vgl. Diskussion zum Argumentationsbegriff in Kapitel 2.1.2). Kline (1998) unterstreicht den supportiven Charakter, den gemeinsames Argumentieren annehmen kann, und arbeitete an ihrem Datenmaterial «collaborative influence opportunities» heraus (z.B. *creating consenus about problematic situations* oder *faciliating commitment*). Auch Bose und Hannken-Illjes (2016) beobachteten beim Argumentieren im kindlichen Spiel, wie Begründungen zur «Ausstellung von Konsens über eingebrachte (Spiel-)Ideen» (Bose/Hannken-Illjes 2016, 121) hervorgebracht wurden (vgl. Kapitel 2.1.3). Für mündliche Diskussionen wird in der Gesprächslinguistik zudem angenommen, dass die Interagierenden ihre Argumente im Gesprächsprozess «nur bedingt alleine nach dem schulisch normativ vermittelten einfachen Entfaltungsschema Behauptung – Begründung – Beleg» formulieren (Grundler 2015, 48), sondern diese häufig erst durch gemeinsames Denken und Sprechen in der Interaktion mehrerer Diskutierender durch affiliierende thematische Entfaltung entwickeln (auch Grundler/Rezat 2016; Brinker 2010; Grundler/Vogt 2009). Die anfallenden kommunikativ-argumentativen Aufgaben können folglich kollektiv bearbeitet werden. So beschreiben beispielsweise Goetz und Shatz (1999) in ihrer Studie zu Begründungshandlungen (*justifications*) kollaboratives Argumentieren bei 8- bis 11-jährigen Peers, bei dem gemeinsame Begründungen entwickelt und die Aussagen der Partnerin oder des Partners gestützt wurden. Auch Brandt (2004) beobachtete, dass nicht einzelne Sprechende alle individuellen Vorschläge und Argumente in einer tiefen, abwägenden Art entwickelten, sondern diese erst «in der Dynamik des Interaktionsprozesses» ergänzend entfalteten (Brandt 2004, 18). Ebenso konstatierten Bose und Hannken-Illjes (2019), dass «spielende Vorschulkinder Begründungen oft nicht aus Meinungsverschiedenheiten heraus [gaben], sondern selbstinitiiert und offensichtlich, um sowohl eigene Aussagen und Handlungen als auch die des kindlichen Partners zu stützen» (Bose/Hannken-Illjes 2019, 19; vgl. auch Kyratzis et al. 2010).

Unter Berücksichtigung dieser Befunde werden im Analyseteil der vorliegenden Arbeit Sequenzen in Gruppen von Schülerinnen und Schülern fokussiert, die sich auf

gemeinsame argumentative Aktivitäten des Positionierens – meist in Form eines Vorschlags oder einer Meinungskundgabe – und des Begründens beziehen (vgl. Kapitel 3.6). Da «eine wesentliche Aufgabe für eine gesprächsanalytische Argumentationsforschung [darin] besteht, das Verhältnis von argumentativen Prozessen, also der Entwicklung von argumentativen Strukturen, zur Strukturanalyse zu klären» (Deppermann/Hartung 2006, 21),[5] wurde bei der Analyse die Prozesshaftigkeit bzw. die Sequenzialität der argumentativen Aktivitäten mitberücksichtigt. Die Analyse orientierte sich daher nicht primär am Produkt, dem «Argument», sondern am Prozess der Interaktion, durch den es möglich ist, dieses gemeinsame Produkt zu schaffen. Dabei wurde angenommen, dass die gemeinsame Entwicklung von Argumenten je nach Altersstufe unterschiedlich ausgeprägt ist, das heißt, dass nicht nur die Anzahl an (ko-konstruierten) Begründungshandlungen mit zunehmendem Alter zunimmt (z.B. Mundwiler et al. 2019), sondern auch die Komplexität der Ko-Konstruktion, zum Beispiel die Expansion argumentativer Sequenzen durch Stützen in die Tiefe (Kreuz/Luginbühl 2020).

Das Anliegen der Arbeit bestand darin, eine Definition bzw. ein Instrument zur Analyse von «argumentativer Ko-Konstruktion» an den Daten zu entwickeln (vgl. Kapitel 3.6). Zentraler Bestandteil waren die darauffolgende Systematisierung dieser Sequenzen anhand eines an den Daten entwickelten Kategoriensystems sowie die gesprächsanalytische Beschreibung der kategorisierten Daten. Die Analyse umfasste sowohl sprachliche Formen auf der Ebene syntaktischer und lexikalischer Kohäsionsmerkmale (z.B. durch kausale Konjunktionen als Begründungsmarkierungen, Verweiswörter, auch Wiederholung von Lexemen etc.; Grundler 2011; Gohl 2002/ 2006), die in ihrer Funktionalität für die Realisierung von argumentativen Strukturen als oberflächennahe Indikatoren für Ko-Konstruktionen fungieren (können), als auch Verfahren der interaktiven sequenziellen Organisation der jeweiligen argumentativen Struktur – dies entsprechend den kontextuellen Erfordernissen auf einer argumentativ-inhaltlichen Ebene. Damit wurde die thematische Entfaltung auf der Ebene der argumentativ- formalen Struktur sowie auf der Mikroebene der sprachlichen Struktur untersucht, die in einem *joint meaning-making* mündet.

Es stellte sich somit die Frage, wie es den Kindern gelungen war, ihre Redebeiträge auf verschiedenen Ebenen so zu koordinieren, dass es möglich wurde, ein gemeinsames Argument zu entwickeln, das einen Beitrag zur Bearbeitung der Fragestellung der Diskussion leistete. Durch die Unterscheidung zwischen der Subjektivität der Gesprächsteilnehmenden einerseits und ihrer Interaktion (dem «Sozialen») andererseits sollte der Blick dabei sowohl auf die individuelle Partizipation als auch auf die

---

[5] Ähnlich auch die funktionale Analyse der Mikro- und Makroebene von Argumenten bzw. Argumentationen. Die funktionale Analyse fragt «nach der Verbindung einzelner Aussagen in einem Argumentmodell und der Funktion einzelner Aussagen in diesem Modell» (Hannken-Illjes 2018, 120). Die vorliegende Arbeit versucht, Ideen der funktionalen Analyse auch auf natürliche Gespräche anzuwenden und mithilfe eines Argumentschemas natürliche Argumente zu rekonstruieren, indem einzelne Aussagen den Positionen eines Argumentmodells zugeordnet werden (Hannken-Illjes 2018, 121; vgl. Kapitel 3.6).

Ko-Konstruktion einer gemeinsamen sozialen Kommunikationssituation gelegt werden. Vor diesem Hintergrund standen die folgenden Fragestellungen im Mittelpunkt.

Methodische Ebene – Definition und Systematisierung von «Ko-Konstruktion»:

1. Wie lassen sich argumentative Ko-Konstruktionen in den Daten beschreiben und welches Analyseinstrument kann dafür als Grundlage dienen?
2. Nach welchem Kriterium bzw. Vergleichspunkt lassen sich argumentative Ko-Konstruktionen systematisieren?

Analytische Ebene – Formen und Funktionen von «Ko-Konstruktion»:

3. Wie entstehen aus einzelnen Aussagen mehrerer Interagierender komplexe Aussagen bzw. Argumente? Das heißt konkret: Welche Verfahren verwenden die Interagierenden bzw. welche Mittel und Formen haben die Interagierenden zur Verfügung, um Verknüpfungen herzustellen und Passung zu erzeugen auf den beiden Ebenen:
   - Kohärenz oder auch Topik
     - inhaltlich (materielle Topik),
     - formal (formale Topik im Sinne eines Argumentationsschemas);[6]
   - Kohäsion
     - sprachliche Formen für Kohäsion,
     - morphosyntaktische Ko-Konstruktion?
4. Lassen sich in den ko-konstruierten Sprechhandlungen und ihrem Kontext altersbezogene Unterschiede zwischen den drei untersuchten Schulstufen finden? Wenn ja, in welcher Hinsicht?

Die erste Fragestellung konnte mit der Diskussion der im Theorieteil vorgestellten Konzepte von «Argumentieren» bzw. «Begründen» (vgl. Kapitel 2) und «Ko-Konstruktionen» (vgl. Kapitel 3) im Kapitel 3.6 und mit der daraus entwickelten Definition von «argumentativer Ko-Konstruktion» sowie der Entwicklung des Analyseinstruments bereits beantwortet werden. Im zweiten Teil der Arbeit wird den anderen drei Fragestellungen nachgegangen. Die Kapitel sind entsprechend den herausgearbeiteten Kategorien angelegt und betreffen damit die Beantwortung der zweiten Frage. In der Detailanalyse nach gesprächsanalytischen Methoden werden die Daten in jeder (Unter-)Kategorie hinsichtlich ihrer Merkmale für Ko-Konstruktivität in Form und Funktion beschrieben, was der Beantwortung von Frage 3 dient. Im bilanzierenden Teil der Arbeit wird auf der Grundlage von Frage 4 aus den gewonnenen

[6] Zum Beispiel Schwarze (2010), Arendt (2016/2017), bei Kienpointner (1992) auch «kontextspezifisch» und «kontextabstrakt», ähnlich auch Eggs (1984) und Ottmers (1996) nach Aristoteles mit der Unterscheidung «besonders/spezifisch» und «allgemein».

Erkenntnissen schließlich ein Vergleich über die Altersstufen hinweg vorgenommen (vgl. Kapitel 8).

4.3. Datenaufbereitung und Datenauswahl

Die mittels zweier Videokameras aufgezeichneten Gespräche wurden unter Anwendung des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems GAT 2 (Basistranskript) (Selting et al. 2009) (vgl. Anhang IIIa) mit dem Transkriptionsprogramm EXMARaLDA des Instituts für Deutsche Sprache (Mannheim) transkribiert. Dieses Verfahren erwies sich als sinnvoll, weil mittels Partiturschreibweise die simultane multimodale Interaktion der jeweils vier Kinder wiedergegeben werden konnten. Die Datenbeispiele werden im Analyseteil aus Gründen der Übersichtlichkeit, Lesbarkeit und kompakten Darstellung jedoch in der Segmentschreibweise dargestellt. Die einzelnen Zeilen werden daher in allen Ausschnitten bei 01 beginnend durchnummeriert, auch wenn sie nicht dem Anfang des Gesprächs entstammen.[7] Zudem werden die Äußerungen ausschließlich in der Originalsprache, also teilweise auch in Schweizerdeutsch, ohne Übersetzung notiert. Für die Transkripte auf Schweizerdeutsch wurden ergänzende Konventionen nach den Empfehlungen von Dieth (1986) und Burger, Günther, Häcki Buhofer, Rüegg und Schneider (1998) angewendet (vgl. Anhang IIIb). Bei der Dateninterpretation im Fließtext werden die zitierten Sequenzen jedoch in das Hochdeutsche übersetzt sowie nach den Regeln der deutschen Orthografie, mit Ausnahme der Interpunktion, wiedergegeben. Sämtliche Auszüge wurden mit den in Tabelle 2 aufgeführten schematischen Signaturen gekennzeichnet.

Ro	Robinson-Crusoe-Setting
K2/K4/K6	Klassenstufe (Klasse 2/Klasse 4/Klasse 6)
AwU	Schul- und Ortssigle
G1-G5	Gruppennummer (Gruppe 1, 2, 3, 4, 5)
a/b	Kameraperspektive (rechts/links)
F12-F17	Transkriptfläche im Partitur-Basistranskript
Name 1-Name 4	Pseudonyme der Gesprächsbeteiligten

Tabelle 2: Legende zur Bezeichnung der Sequenzen.

Beispiel: Ro_K6_AwU_G1a_F12-F17 (Laila, Jenny, Mila, Edvin)

[7] Hinweise, an welcher Stelle sich die gezeigten Sequenzen innerhalb des Gesprächs befinden, geben die numerischen Flächenbezeichnungen (F) in der Überschrift des Transkriptbeispiels (vgl. Tab. 2).

Neben den verbalen Daten wurden auch die non- und paraverbalen Daten, soweit sie dem Verständnis dienen und im Sinne der Gesprächsanalyse von den Teilnehmenden relevant gesetzt worden waren, verschriftlicht. Obwohl sich die Untersuchung und die Systematisierung der Daten primär auf die verbale Ebene bezogen, bildete die in der Ko-Präsenz gegebene wechselseitige Konstruktion von verbalen und nonverbalen argumentativen Elementen einen wichtigen Bestandteil der Untersuchung von Ko-Konstruktionen. Die klassische Konversationsanalyse wurde durch die vorliegenden audiovisuellen Interaktionsdokumente somit um ausgewählte visuelle Ausdrucksressourcen im Transkript erweitert (Schmitt 2015, 44).

Das Korpus umfasste 60 Gespräche, die das «Robinson-Crusoe»-Problem zum Thema hatten (vgl. Kapitel 4.1). Obwohl alle Gespräche des Robinson-Korpus untersucht wurden, werden bei der Darstellung der Analyseergebnisse in den Kapiteln 5 bis 7 jeweils nur ausgewählte Beispiele aufgeführt und erläutert. Auch wenn mehrere Beispiele pro Muster vorgestellt werden und womöglich ähnliche Formen und Funktionen aufweisen, variieren sie erstens durch die Tatsache, dass es sich um unterschiedliche Altersstufen handelt. Die Analyse dieser scheinbar redundanten Beispiele erachte ich für die transparente Darstellung des Altersvergleichs (vgl. Kapitel 8) als essentiell. So werden, wenn möglich, jeweils Beispiele aus allen drei Altersstufen gezeigt. Zweitens variieren die Beispiele auch in der Zusammensetzung der Gruppe hinsichtlich des Geschlechts (4 Mädchen oder 4 Jungen). Auch dieser Tatsache wird in der Ergebnisdarstellung Rechnung getragen, weshalb es notwendig ist, diese Beispiele in den Analyseteil zu integrieren. Da die Gespräche aufgrund der einheitlichen Aufgabenstellung gruppenübergreifende, immer wiederkehrende ähnliche (inhaltliche, sprachlich-argumentative und prozedurale) Verläufe aufwiesen, wurde ein stabiles Sample geschaffen, das sich für solche vergleichenden Analysen sowohl innerhalb derselben Altersstufe als auch altersstufenübergreifend eignete. Diese Datengrundlage erlaubte es nicht nur, das argumentative Spektrum ko-konstruierter Verfahren bzw. Formen differenziert zu untersuchen, sondern es ermöglichte in einem explorativen Fallvergleich auch die Rekonstruktion von inhaltlich und sprachlich variierenden Mustern und das Nachzeichnen ihrer altersabhängigen Entwicklung.

Die Auswahl der Sequenzen innerhalb des Robinson-Settings basierte auf der Strategie des *theoretical sampling* (Glaser/Strauss 1967). Nach dem Konzentrationsprinzip lag der Fokus nicht auf der ganzen Einigungsdiskussion, sondern auf argumentativen Teilhandlungen, welche dann wiederum auf ihre ko-konstruierten Elemente hin untersucht wurden. Am Korpus von 60 analysierten Gesprächen wurden insgesamt 85 argumentative Ko-Konstruktionen der Grundstruktur identifiziert. Die Verteilung der Ko-Konstruktionen auf die drei verschiedenen Hauptkategorien ist Teil der Ergebnisdarstellung, sodass sich deren Darstellung in den jeweiligen Kategoriebeschreibungen findet (vgl. Kapitel 5, 6 und 7), ebenso die Verteilung auf die verschiedenen Altersstufen (vgl. Kapitel 8).

Bei der Datenanalyse stellte sich jedoch die Frage nach der Identifikation (Deppermann/Hartung 2006, 14) von Argumentationen bzw. Begründungshandlungen

innerhalb eines Gesprächs (vgl. Kapitel 2.1.3).[8] Da in der empirischen Forschung eine nach wie vor offene Debatte über die Gegenstandskonstitution des Argumentierens geführt wird, die in der Argumentationstheorie beschriebenen Merkmale des Argumentierens idealisiert werden und diese daher in spontanen argumentativen Gesprächen meist nur rudimentär aufzufinden sind oder das Argumentieren von den Teilnehmenden nicht explizit als solches markiert wird (vgl. Kapitel 2.1.3), bleibt die Identifikation von argumentativen (Teil-)Handlungen meist interpretativ. Auch der Indikator «Begründungsaktivität» ist in vielen Fällen irreführend, da «oft nicht zu entscheiden [ist] ob eine Aussage eine Begründung abgeben soll oder ob sie nicht vielmehr (auch) zur semantischen Erläuterung dient» (Deppermann 2006, 14; Deppermann/Lucius-Hoene 2006). Diese Problematik gilt es auch mit Blick auf Interaktionen unter Kindern, die durch eine kinderkulturelle Bedeutungswelt und eine ganz eigene «Argumentationsrealität» geprägt sind, zu beachten (vgl. Kapitel 2.3.3).

Angesichts dieser Ausgangslage ließ es sich bei der Identifizierung von Begründungen nicht vermeiden, «gewisse theoretische Entscheidungen zu treffen und auch Interpretationsprämissen zu veranschlagen, die ihrerseits nicht aus der empirischen Untersuchung gewonnen werden können» (Deppermann/Hartung 2006, 19). Jedoch wurde bei der Analyse des empirischen Materials stets versucht, argumentationstheoretische Kategorien in direkte Beziehung zu den Prinzipien der sequenziellen interaktiven Organisation von Gesprächen zu setzen (gesprächsrhetorischer Zugang, z.B. Bücker 2004, 83). Zum Auffinden begründender Sprechhandlungen wurde in den Transkripten systematisch nach Sprechhandlungen gesucht, «that seemed to act as evidence for other statements or actions which preceded or followed them» (Goetz/Shatz 1999, 729). Einen weiteren Anhaltspunkt für die Identifizierung argumentativer Sequenzen bot das von Heller (2012) adaptierte Phasen-Modell der «Jobs» in Bezug auf das Argumentieren (nach Hausendorf/Quasthoff 2005 für das Erzählen; vgl. Kapitel 2.1.2). Den Handlungstyp der Argumentation nehmen Schülerinnen und Schüler diesem Modell zufolge dann auf, wenn eine selbst- oder fremdinitiierte Begründungspflicht etabliert oder instanziiert wird. An diesem Punkt entscheidet sich nicht nur, wie sie die Begründungspflicht aushandeln, sondern auch, ob sie tatsächlich zum sequenziell nächsten Job, dem Begründen, übergehen (Heller 2012, 76 f.).

Mit dem gesprächsanalytischen Zugang zu den Daten wurde von normativen Satzungen theoriegeleiteter Ansätze Abstand genommen und es wurde gemäß dem Paradigma der Gesprächsanalyse sichergestellt, dass der Forschungsprozess offen blieb und nicht durch eine Liste von a priori festgelegten Analysekriterien determiniert wurde (Bergmann 2009, 532). Daher wurde die Bestimmung von Begründungen eher «als empirische Frage denn als gegebene Unterscheidung» verstanden (Bose/Hannken-Illjes 2016, 124; vgl. Kapitel 2.1.3). Im folgenden Kapitel 4.4 wird auf die Methodik der Datenauswertung näher eingegangen.

---

[8] Deppermann und Hartung (2006, 23) beschreiben die «Grundkoordinaten des Argumentierens» anhand eines rhetorischen Zugangs, der Situiertheit, Funktionalität bzw. Zielorientierung und den je spezifischen Adressatenbezug beinhaltet. Allerdings treffen diese Kriterien auch auf andere Gespräche bzw. Gesprächstypen zu und müssten an konkreten Daten spezifiziert werden.

4.4. Datenauswertung

Das folgende Kapitel zeigt die methodische(n) Vorgehensweise(n) auf, mit denen das Datenmaterial analysiert worden ist. Primär wurden die Daten mittels gesprächsanalytischem Verfahren ausgewertet, aber auch methodische Ansätze aus der Interaktionalen Diskursanalyse (Morek/Heller/Quasthoff 2017) sowie der Interaktionalen Linguistik (z.B Selting/Couper-Kuhlen 2000) fanden Eingang in den Auswertungsprozess.

Verfahren der Datenanalyse

Die Auswertung der Videodaten erfolgte gemäß den Prinzipien der *ethnomethodologischen Gesprächsanalyse* (z.B. Sidnell/Stivers 2013; Deppermann 2008) bzw. der in den 1960er-Jahren entstandenen Konversationsanalyse nach Sacks, Schegloff und Jefferson sowie Garfinkel (1967), der den Begriff der Ethnomethodologie ursprünglich eingeführt hatte. Das Ziel der Gesprächsanalyse ist die Beschreibung der «kommunikativen Prinzipien der (Re-)Produktion von sozialer Ordnung in der situierten sprachlichen und nicht-sprachlichen Interaktion» (Bergmann 2010, 58) in ihrer «Vollzugswirklichkeit». Sidnell (2011) hält diesbezüglich Folgendes fest (vgl. auch den Begriff des «mentalen Agnostizismus» bei Deppermann 2013, 35):

> Rather than asking what is going on in the speaker's head (or mind, or brain) we should be asking […] what is being accomplished in interaction by speaking just this way. (Sidnell 2011, 18)

Dies impliziert, dass nur diejenigen Handlungen, die die Gesprächsteilnehmenden «moment-by-moment» (Brenning 2015, 5) wahrnehmbar und verstehbar machen, den Analysierenden zugänglich sind. Die Argumentationsanalyse im Speziellen «erlaubt dabei (immer auch) eine Analyse zweier epistemischer Bedingungsgefüge: dessen, was von den Gesprächsteilnehmer/inne/n für geltend gehalten wird, und dessen, von dem sie annehmen, dass es auch das Gegenüber für geltend halten muss» (Bose/ Hannken-Illjes 2016, 120).

Methodisch wurde gegenstandsfundiert und induktiv an die Gesprächsdaten herangegangen (*bottom-up*). Das heißt, es kamen keine a priori festgelegten Analyseschemata zur Anwendung, sondern die Redebeiträge wurden datengeleitet (deskriptiv) in ihrer zeitlichen Abfolge analysiert (Prinzip der Sequenzialität):

> [W]e can see in the recipient's response just how s/he understood the prior turn, and we can use this to ground our own analysis of what a speaker meant to be doing by producing that turn. (Sidnell 2013, 79)

Es wurde angenommen, dass die kommunikativen Ereignisse nicht beliebig aufeinanderfolgten, sondern von den Interagierenden kontextuell angepasst und geordnet in die Situation eingebettet worden waren («order at all points», Schegloff 2007, 2; Sacks 1995, 84; Sacks 1984, 22). Gemäß Heritage (1984) gilt diesbezüglich: «no order of detail can be dismissed, *a priori*, as disorderly, accidental or irrelevant»

(Heritage 1984, 241, Herv. im Original). Die Analyse sollte diese Ordnungsstrukturen des Gesprächs aus der Teilnehmendenperspektive aufdecken und rekonstruieren, wie die Teilnehmenden gemeinsam Sinn und Ordnung hergestellt hatten (emische Perspektive). Obwohl Leitfragen sowie theoretisch gewonnene Vorannahmen dabei als Orientierung dienten (vgl. «Gretchenfrage» der Argumentationsanalyse, Deppermann 2006, 17; vgl. Kapitel 2.1.4), erfolgte die Annäherung an die Daten ergebnisoffen, indem die Fragestellungen am Datenmaterial entwickelt wurden (z.B. Deppermann 2008, 21; Sidnell 2011, 28 f.). Gemäß Mundwiler (2017) ist es «wichtig, zwar einerseits offen an die Daten heranzutreten und möglichst alle Interpretationswege zu bedenken, anderseits jedoch auch klare Fokussierungen von Einzelphänomenen anzustreben» (Mundwiler 2017, 29). Entsprechend ist das konversationsanalytische Vorgehen zwar primär induktiv, das Ziel besteht jedoch darin, «nach den ersten materialgestützten Beobachtungen die eigenen Erkenntnisse mit den theoretischen Annahmen zu verknüpfen» (Mundwiler 2017, 30).

Hinsichtlich der Untersuchung des ko-konstruierten Begründens sind zwei weitere Prinzipien der Gesprächsanalyse besonders relevant: das Prinzip des Sprecherwechsels (*turn-taking*, Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) und das Prinzip der konditionellen Relevanzen (Schegloff/Sacks 1973, 296; Schegloff 1968, 1083). Das Prinzip des Sprecherwechsels ist insofern von Bedeutung, als das Ko-Konstruieren von Äußerungen, vor allem auf der morphosyntaktischen Ebene, auf fein abgestimmten Sprecherwechselmechanismen beruht. Bei der Analyse von gesprochener Sprache und insbesondere von Ko-Konstruktionen geht es zum einen darum, wie die Redebeiträge strukturiert sind (*turn-constructional component*), und zum anderen darum, wie Rederechte und Redegelegenheiten regelhaft auf die Sprechenden verteilt werden (*turn-allocation component*). Während eines Redezugs produzieren die Beteiligten mehrere kleinere Turnkonstruktionseinheiten (*turn-constructional units*, TCU). Diese können durch syntaktische, prosodische und nonverbale Markierungen von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern als turnübergaberelevante Stellen (*transition relevance place*, TRP) erkannt und für die Übernahme des Rederechts genutzt werden (Gülich/Mondada 2008, 39; Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, 703). Im Gespräch kommt es dabei zu mehr oder weniger stark projizierten TRP (Auer 2005a, 8), weshalb sich Redebeiträge – vor allem in Mehrparteiendiskussionen, wenn keine Sprecherwahl erfolgt – oftmals überlappen. Dennoch kommt in ihnen zum Ausdruck, «dass sich Gesprächsbeteiligte an Turnkonstruktionseinheiten orientieren und basierend auf ihrer ständigen Verarbeitung der laufenden Interaktion Erwartungen bezüglich der Fortsetzung bilden und den Fortgang antizipieren» (Mundwiler 2017, 34; vgl. auch Gülich/Mondada 2008, 40 f.). Entstehen dabei morphosyntaktische Ko-Konstruktionen, zeigt sich eine intensivierte Form der Antizipation, denn sie zeigen, wie es den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern gelingt, eine Äußerung teilweise so fortzuführen, als ob sie von einer Sprecherin oder einem Sprecher allein produziert worden sei (vgl. auch Kapitel 3.4). Bestimmte Formen des Sprecherwechsels geben zudem Aufschluss über die Haltung der Sprechenden zu den Äußerungen ihrer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner (zum Beispiel fugales Sprechen

oder Duettsprechen bei der Herstellung von Übereinstimmung (vgl. Kapitel 3.5), schnelle oder verzögerte Sprecherwechsel beim Argumentieren je nach Präferenz für *disagreement* oder *agreement*, vgl. Kotthoff 1993; Pomerantz 1984).

Eng damit zusammen hängt das Prinzip der konditionellen Relevanz (Müller 1984; Kallmeyer 1977; Schegloff/Sacks 1973, 296; Schegloff 1968; auch konversationelle Zugzwänge), das sich besonders bei Paarsequenzen *(adjacency pairs*) wie Frage und Antwort oder Gruß und Gegengruß zeigt. Konditionelle Relevanzen entstehen, wenn der erste Teil der Paarsequenz (*first pair part*, Schegloff 2007) einen zweiten Teil (*second pair part*, Schegloff 2007) erwartbar macht, ihn also durch eine vorgegebene «Bedingung» relevant setzt (Schegloff/Sacks 1973, 296; Schegloff 1968, 1083). Nach Kallmeyer (1988) bedeutet dies,

> daß der Sprecher mit seiner Handlung relativ starke Reaktionsverpflichtungen für die Folgeaktivitäten seiner Gesprächspartner aufbauen kann, so daß ein bestimmter Aktivitätstyp für die Folgeaktivität relevant gesetzt wird und deren Realisierung als eine Reaktion […] interpretiert wird. (Kallmeyer 1988, 1099, zit. nach Tiittula 2001, 1366)

Je nach Ausgestaltung des Turns entstehen mehr oder weniger starke konditionelle Relevanzen (Stivers/Rossano 2010). Begünstigend für eine Antwort auf eine Frage sind zum Beispiel interrogative lexikalische, morphosyntaktische und prosodische Markierungen, aber auch Bezüge zum (alleinigen) Wissen der Interaktionspartnerin oder des Interaktionspartners und nonverbale Zuwendungen des Blicks (Stivers/Rossano 2010, 4). Diese sogenannten «Zugzwänge» können während des Gesprächs von den Interagierenden entweder erfüllt oder aber auch außer Kraft gesetzt werden (Hausendorf/Quasthoff 2005, 115). Im letzteren Fall entsteht jedoch eine «Störung», da die Regelhaftigkeit der Gesprächsprozessierung durchbrochen wird und zunächst das unerwartete Ausbleiben des *second pair part* geklärt oder bearbeitet werden muss (Gülich/Mondada 2008, 51 f.; Hausendorf/Quasthoff 2005, 115). Auch beim Ko-Konstruieren spielen konditionelle Relevanzen, die eine ganz bestimmte Folgehandlung – hier eine Begründungshandlung – projizieren, eine Rolle. De Ruiter et al. (2006) fassen wie folgt zusammen:

> People accomplish this smooth temporal alignment of their talk by anticipating or ‹projecting› a moment in time at which transition of speaker/hearer roles will be possible, relevant, and appropriate, allowing them to gear up in advance to begin talking at just the right moment. (De Ruiter et al. 2006, 517)

Projektionen dienen somit nicht nur der Regelung des Sprecherwechsels, sondern vor allem auch der Konstruktion von nachfolgenden Turns (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, 709). Sie können auf verschiedenen Ebenen deutlich werden, unter anderem auf der syntaktischen, der semanto-pragmatischen, der lexiko-semantischen, der prosodischen und der visuellen Ebene (Liddicoat 2004). In Abhängigkeit von der jeweiligen Ebene sind Projektionen für die Folgeäußerung entweder stark determinierend und erlauben infolge der Vorstrukturierung nur eine mögliche Fortführung durch die Ge-

sprächspartnerin oder den Gesprächspartner oder die Projektion bleibt eher vage, sodass es viele Möglichkeiten des Anschlusses gibt (Auer 2005a). Letzteres bedeutet jedoch einen kognitiven Mehraufwand für die Ko-Konstrukteurin oder den Ko-Konstrukteur und die Phase der Entlastung ist minimal (Auer 2007, 104/2005a, 9). Zudem muss eine Projektion nicht nur lokal eng an die vorausgegangene Struktur angebunden werden, sondern sie kann auch über eine größere Distanz ko-konstruiert werden («trajectory of a projection», Auer 2005a, 8). Die verschiedenen Ebenen ko-konstruierter Projektionen erlauben unterschiedliche Grade der sequenziellen «Distanz» bzw. «Nähe» des Anschlusses (global vs. lokal). Prosodische und syntaktische Projektionen werden zum Beispiel eher lokal produziert (Selting/Couper-Kuhlen 2000, 504; Selting 1995, 73) und erfordern von den Gesprächsteilnehmenden primär geteiltes sprachliches Wissen, während semanto-pragmatische und lexiko-semantische Projektionen auch global angebunden sein können (Brenning 2015), aber stärker voraussetzen, dass argumentationspragmatisches Wissen und Welt-Wissen geteilt werden.

Bei der Analyse der vorliegenden Daten wurden auf der Grundlage des selbst entwickelten Verständnisses von «Ko-Konstruktion» (vgl. Kapitel 3.6) vor allem die lokal projizierten ko-konstruierten Begründungen fokussiert, aber auch ko-konstruierte Sequenzen mit einem größeren *time span* (Auer 2005a) sind in einigen der vorgestellten Kategorien in das Blickfeld geraten. Für beide Fälle wurden die Sequenzen hinsichtlich ihrer sprachlichen und topischen Kohäsions- bzw. Kohärenzmittel analysiert. Die zuvor hervorgebrachten Äußerungen der Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner hatten je nach Kontext einen mehr oder weniger starken Zugzwang für eine Begründung relevant gesetzt. Diese Projektionen wurden auf den oben erwähnten Ebenen (Liddicoat 2004), mit Ausnahme der visuellen Ebene, beschrieben. In welchen Kontexten Projektionen erfolgten, ist Fokus der vorliegenden Arbeit und wird in den Analysekapiteln 5 bis 7 anhand der Kategorisierung nach konditionellen Relevanzen ausgeführt.

Da die Untersuchungen zwischen «Gesprächs- und Diskurserwerbsforschung sowie Soziolinguistik verortet» (Morek/Heller/Quasthoff 2017, 16) waren, wurden die Daten zusätzlich unter der Perspektive der *Interaktionalen Diskursanalyse* (Morek/Heller/Quasthoff 2017) betrachtet. Wie bei der Gesprächsanalyse war die Analyse auch in diesem Fall an den Teilnehmenden orientiert und verfolgte das Ziel, deren interaktive Verfahren (funktional) zu rekonstruieren. Dies geschah aber nicht nur mithilfe eines rein konversationsanalytischen Zugangs, sondern auch unter der «gattungsorientierten Perspektive auf wiederkehrende kommunikative Aufgaben» (Morek/Heller/Quasthoff 2017, 17), die dem Argumentieren als Gattung und der darin enthaltenen Aufgabe «Begründen» ebenfalls Rechnung trug. Die Interaktionale Diskursanalyse machte es folglich möglich, die sequenzielle Einbettung und die inhaltliche Organisation größerer Einheiten in ihrem Kontext in den Blick zu nehmen und dadurch den ethnomethodologischen Aspekt der Gesprächsanalyse zu integrieren (Morek/Heller/Quasthoff 2017). Durch die Berücksichtigung des Gattungskonzepts und der dadurch notwendigen Beschreibung bestimmter kommunikativer Praktiken

und Muster als *tertium comparationis*[9] ließen sich die Daten zudem hinsichtlich verschiedener Vergleichsaspekte (z.B. Kohäsionsmittel, Topos) untersuchen (vgl. Kapitel 4.2). Auf diese Weise konnten Varianzen argumentativer Ko-Konstruktionen sowie Entwicklungsverläufe nachgezeichnet werden. Darüber hinaus erlaubte dieser Ansatz ein methodisch kontrolliertes und systematisches Vorgehen.

Ebenfalls ergänzend wurde auf Ansätze der *Interaktionalen Linguistik* – ein «Interface zwischen Linguistik und Interaktionstheorie» (Selting/Couper-Kuhlen 2000, 76; vgl. auch Couper-Kuhlen/Selting 2001, 3) – zurückgegriffen, da in Bezug auf die mikrostrukturellen Ko-Konstruktionen auch sprachliche Strukturen in ihrem Zusammenhang mit den konversationellen Anforderungen im Gespräch beschrieben werden sollten. Ziel der Interaktionalen Linguistik ist es, zu untersuchen, wie linguistische Strukturen als Ressourcen der Organisation natürlicher Interaktion genutzt werden (Selting/Couper-Kuhlen 2000, 76), das heißt, «wie Sprache von der sozialen Interaktion geprägt wird und wie Sprache ihrerseits soziale Interaktion prägt» (Selting/Couper-Kuhlen 2000, 78). Die Interaktionale Linguistik bedient sich zur Beschreibung von Interaktionen verstärkt linguistischer Terminologie, und zwar in all ihren traditionellen Bereichen, beispielsweise der Syntax (z.B. Günthner 2012; Birkner 2008; Auer 1998), der Prosodie (z.B. Reber 2012; Szczepek 2000a/2000b; Günthner 1993), der Lexiko-Semantik (Deppermann/Elstermann 2008; Hakulinen/Selting 2005), sowie hinsichtlich nonverbal-visueller Ressourcen (z.B. Stukenbrock 2014; Mondada 2012).

Wie auch bei der Gesprächsanalyse werden in der Interaktionalen Linguistik natürliche Gesprächsdaten in Hinblick auf die Organisation von Aufgaben und Sequenzen deskriptiv untersucht, wie bereits erwähnt jedoch mit Fokus auf Funktionen von Sprache und Sprachstrukturen. Demgemäß werden

> Sprachstrukturen […] auf allen deskriptiven Ebenen als interaktionale Ressourcen untersucht, die die Gesprächsteilnehmenden in der sozialen Interaktion verwenden. Dabei wird gezeigt, dass und auf welche Weise sprachliche Strukturen auf die Erfüllung ihrer Funktionen bei der Organisation der sozialen Interaktion zugeschnitten sind. (Selting/Couper-Kuhlen 2000, 78)

Die Autorinnen führen weiter aus, dass die interaktionslinguistische Forschung von zwei verschiedenen Ausgangspunkten ausgehen könne:

> Entweder beginnt sie mit einer interaktionalen oder konversationellen Aufgabe oder Funktion und untersucht die sprachlichen Mittel, welche als Ressource für die Erfüllung dieser Aufgabe verwendet werden – oder sie beginnt mit einem linguistischen Element einer Kon-

[9] Damit wurde ein Analyseansatz verfolgt, der in Anlehnung an die Korpuslinguistik corpus-driven vorgeht. Dieser Ansatz «zeichnet sich […] im Versuch aus, das Korpus als Datenbestand aufzufassen, in dem mit geeigneten Methoden Strukturen sichtbar gemacht werden, die erst im Nachhinein klassifiziert werden. Damit steht dieser Zugang in Kontrast zur ‹corpus-based›-Perspektive, bei der mit bestimmten Kategorien und bestehenden Theorien das Korpus analysiert wird und das Interesse dann darin besteht, eine Hypothese zu testen» (Bubenhofer 2009, 100).

> struktion und untersucht, welche Rolle dieses Phänomen in konversationeller Interaktion spielt. (Selting/Couper-Kuhlen 2000, 79)

Der Analyse der vorliegenden Arbeit lag primär der erstgenannte Ausgangspunkt zugrunde, da eine konversationelle Aufgabe, das Argumentieren, mit seinen je spezifischen Formen – in diesem Fall der Ko-Konstruktivität von argumentativen Elementen – und seinen Funktionen, untersucht werden sollte. Dazu wurde das Phänomen «argumentative Ko-Konstruktion» zunächst hinsichtlich seines Kontexts, in einem weiteren Schritt aber auch mit Blick auf die sprachlichen Formen beschrieben, die notwendig sind, um gemeinsam ein Argument zu konstruieren. Somit wurden auch «Sprachstrukturen als Ressourcen für ‹Rede-in-der-Interaktion›» (Selting/Couper-Kuhlen 2000, 79) miteinbezogen und es konnte aufgezeigt werden, inwieweit ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen Sprachstrukturen und dem sequenziellen Interaktionskontext bestand (Selting/Couper-Kuhlen 2000, 82).

Nachdem die drei methodischen Verfahren zur Auswertung der Daten vorgestellt wurden, wird im folgenden Abschnitt der Auswertungsprozess kurz erläutert, der den Fallanalysen voranging.

Auswertungsprozess

Im Auswertungsprozess wurden zunächst die beobachtbaren argumentativen Ko-Konstruktionen *bottom-up* explorativ herauspräpariert und anschließend kategorisiert, und zwar hinsichtlich ihrer verschiedenen Kontexte bzw. der konditionellen Relevanzen für Begründungshandlungen (z.B. Kallmeyer 1977; Schegloff 1968; vgl. auch Müller 1984). Damit gemeint sind die «vom Folgesprecher realisierte[n] Reaktione[n], die aufgrund des funktionalen Zusammenhangs mit der Vorgängeräußerung erwartet [wurden]» (Spiegel 2011b, 36; vgl. die Ausführungen oben), das heißt solche, die – in den vorliegenden Daten – eine ko-konstruierte Begründung auslösten. Es waren vor allem diese Sequenzialität (Stukenbrock 2013, 231) bzw. die Prozessualität (Deppermann 2008, 8) und die Kontextualität, die Einzeläußerungen ethnomethodologisch als Begründung rekonstruierbar machten. Weigand (1999) hält in Bezug auf die Analyse von Argumenten fest, dass diese ihre konklusive Kraft und ihren Status als Argument verlören, wenn sie ohne Berücksichtigung des sequenziellen Kontexts analysiert würden:

> In contrast to claims, arguments are always sequence-dependent, namely subordinate speech acts with the dialogic function of backing or challenging a claim. Isolating arguments as representative speech acts destroy them because in isolation they are no longer arguments. (Weigand 1999, 62)

Bei einer Analyse muss folglich stets berücksichtigt werden, dass die Interagierenden bei ihren Äußerungen im sprachlich-sprecherischen Vollzug immer den gesprächslokalen und/oder gesprächsglobalen Kontext relevant setzen und dass dieser ihre Argumente beeinflusst und ihnen neuen Sinn verleiht.

Mithilfe eines kategorialen Systems wurden die herausgearbeiteten ko-konstruierten Sequenzen geordnet und vergleichbar gemacht. Dabei stellte sich immer wieder die Frage nach dem Grad der Differenzierung dieses kategorialen Beschreibungssystems. Sollte es eher grob angelegt sein und viele, teils auch verschiedene Samples pro Kategorie enthalten, dadurch aber die Realität «reduzieren»? Oder war ein engmaschiges Kategoriensystem sinnvoller, in dem sich pro Kategorie nur sehr wenige Beispiele finden lassen würden, das aber feine Unterschiede erfassen könnte? Für die vorliegende Arbeit, die sich primär qualitativ-gesprächsanalytisch mit komplexen Gesprächen auseinandersetzen sollte, wurde der Fokus auf eine *differenzierte* Beschreibung kommunikativer Praktiken gelegt, wobei eine kategoriale Einordnung jedoch nicht ausgeschlossen wurde. Es wurde versucht, der Spannung zwischen Modellen zur Beschreibung argumentativer Strukturen und der variablen und vielfältigen konkreten Argumentation im Gespräch zu begegnen. Das Kategoriensystem erhielt dadurch «a heuristic and a critical function» (van Eemeren/Grootendorst 2004, 58 f.): Es diente als Richtlinie bzw. als «Raster» (*grid*) bei der Analyse dazu, argumentative bzw. ko-konstruktive Diskussionseinheiten zu rekonstruieren und diese von nicht-ko-konstruktiven abzugrenzen. Gleichzeitig stellte es auch gewisse «Normen» zu Verfügung, anhand deren bestimmt werden konnte, inwieweit andere Verfahren zur Bearbeitung der Robinson-Crusoe-Aufgabe von denjenigen abweichen, die als «ko-konstruktiv» beschrieben werden können. Diese Weise des Herangehens an die Daten stellte stets die gesprächsanalytisch erforderliche Offenheit sicher, die es ermöglichte, unterschiedliche Realisierungsvarianten von Ko-Konstruktionen aufzuzeigen und gleichzeitig die Variationsbreite von Gesprächen systematisch und geordnet zu erfassen.

Neben den oben beschriebenen qualitativen Datenauswertungsverfahren wurden mithilfe des Analysetools MAXQDA[10] selektiv auch Quantifizierungen der verschiedenen Kontexte bzw. Kategorien für Ko-Konstruktionen vorgenommen. Die Daten wurden zu diesem Zweck einem zweistufigen Mixed-Methods-Verfahren unterzogen (vgl. dazu auch Mundwiler et al. 2019), da einerseits rein qualitativ ausgewertete Daten nur wenige Rückschlüsse auf gewisse Häufungen ko-konstruierter Formen und Kontexte zulassen sowie einen möglichen, zumindest in Ansätzen, repräsentativen Vergleich über die verschiedenen Altersstufen hinweg nicht zu leisten vermögen. Andererseits kann eine Quantifizierung allein der Variabilität und der Komplexität natürlicher, nicht experimenteller Gesprächsdaten kaum Rechnung tragen. Die Arbeit erhebt somit zwar nicht den Anspruch, generalisierbare Aussagen formulieren zu können, aber die Beobachtungen weisen über den Einzelfall hinaus und können zumindest die Repräsentanz der entwickelten Begriffe und Phänomene belegen (Krummheuer/Brandt 2001, 81 f.).

[10] Software der Firma VERBI zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse aus dem Jahr 1989.

KO-KONSTRUKTIONEN IM ARGUMENTATIVEN GESPRÄCH

Die folgenden Kapitel 5-7 des empirischen Teils der Arbeit orientieren sich in ihrem Aufbau an einem Kategoriensystem zur Systematisierung von Ko-Konstruktionen, welches heuristisch aus den Daten entwickelt wurde (vgl. Forschungsfrage 2, Kapitel 4.2). Als Kategorien dienen Kontexte für ko-konstruierte Begründungen, die von den Gesprächsbeteiligten durch sequenzielle Implikationen für Begründungshandlungen geschaffen werden (vgl. zu konditionellen Relevanzen Kapitel 4.4). Ein laufender Redebeitrag schafft somit den Rahmen (sowohl Möglichkeiten als auch Beschränkungen) für die folgende Begründungshandlung sowie eine Interpretation des vorangegangenen Kontexts. Im Kontext des Argumentierens werden in der vorliegenden Arbeit darunter diejenigen Aktivitäten einer Sprecherin oder eines Sprechers verstanden, die in der Folge eine Begründung einer zweiten Sprecherin oder eines zweiten Sprechers (mehr oder weniger stark) projizieren. Durch die Ko-Konstruktion einer Begründung zeigen diese zweiten Sprechenden dann an, in welchem Bezug sie zur Äußerung der Vorrednerin oder Vorredners stehen und wie sie deren bzw. dessen Äußerung interpretieren. Die zweiten Sprecherinnen und Sprecher können somit das Gespräch ebenfalls steuern[1] (Bublitz 1988, 2) und den Kontext für den nächsten Redebeitrag festlegen (Tiittula 2001, 1368), zum Beispiel wenn sie neue thematische Teilaspekte relevant setzen, etwa durch die inhaltliche «Auswahl» bzw. den substanziellen Topos einer bestimmten Begründung. Die herausgearbeiteten und in den folgenden Kapiteln dargestellten Kategorien für Relevanzen von Ko-Konstruktionen dienen daher nicht nur der formalen Beschreibung linguistischer Phänomene auf Sprechhandlungsebene, sondern auch der funktionalen und sequenziellen Klassifizierung von argumentativen, ko-konstruierten Strukturen.

Ko-konstruierte Begründungen wurden in den aufgezeichneten Gesprächen einerseits als Folge von eher minimalen bzw. impliziten Projektionen realisiert – Henne und Rehbock (1982, 219) sprechen auch von einem «Modus der Nicht-Determinierung» –, zum Beispiel dann, wenn der gesprächslokale Kontext durch bereits festgestellte Übereinstimmung nur latent eine Plausibilisierung notwendig machte (vgl. z.B. Kapitel 5.1 und 6). Andererseits wurden in den Daten stark explizite Projektionen für Begründungen gefunden, zum Beispiel durch explizite Einforderungen in Form von Warum-Fragen – vergleichbar mit dem «Modus der Obligation bzw. Option» (illokutiver Modus) nach Henne und Rehbock (1982) (vgl. z.B. Kapitel 7).

Die folgenden Kapitel beschreiben und illustrieren anhand von Gesprächssequenzen drei Kategorien von Relevanzen bzw. Projektionen von ko-konstruierten Begründungen, die mithilfe des in Kapitel 3.6 erläuterten Analyseinstruments in den Daten identifiziert werden konnten. Dies sind

---

[1] «Steuerung» (bei Schwitalla 1979a auch als «Dialogsteuerung») suggeriert eine aktiv-strategische und damit bewusste Beeinflussung des Gesprächsfortgangs. Dies kann zwar durchaus so sein (z.B. durch Festlegen von Regeln und Metakommunikation), geschieht in vielen Fällen aber implizit/unbewusst und/oder unbemerkt als Erfüllung der konditionellen Relevanzen.

Kapitel 5: das ko-konstruierte Begründen im zweiten Zug
→ A: Behauptung + B: Begründung

Kapitel 6: das ko-konstruierte Begründen nach Ratifizierung
→ A: Behauptung + B: *Ratifizierung* + C: Begründung

Kapitel 7: das ko-konstruierte Begründen nach Widerspruch
→ A: Behauptung + B: *Widerspruch* + C: Begründung

Die einzelnen Kategorien werden jeweils in mehrere Subkategorien unterteilt, um das breite Spektrum an Varianzen zu verdeutlichen und die erfassten Ko-Konstruktionen mit Blick auf eine differenzierte Vergleichbarkeit über die Altersstufen hinweg systematisieren zu können (vgl. Kapitel 4.4). Den größten Anteil an den erfassten Ko-Konstruktionen nehmen die ko-konstruierten Begründungen im zweiten Zug ein (Kapitel 5). Diese werden im Folgenden näher beschrieben und mit Beispielen aus den Daten illustriert.

5. Ko-konstruierte Begründungen im zweiten Zug

Bei dieser Kategorie von ko-konstruierten Begründungsergänzungen werden nach dem initialen, unbegründeten Vorschlagen, Behaupten oder Positionieren[1] einer Sprecherin A oder eines Sprechers A unmittelbar anschließend im zweiten Zug Plausibilisierungen dieses *head act* durch die zweite Sprecherin B oder den zweiten Sprecher B ergänzt. Es liegen keine expliziten Zugzwänge vor und es werden interaktiv keine Begründungspflichten eingefordert, zum Beispiel durch eine Warum-Frage. Aber dennoch werden Begründungen realisiert und von den Teilnehmenden für den bestimmten Kontext relevant gesetzt. Abbildung 7 stellt schematisch die Ko-Konstruktion dar. Die hervorgehobenen Felder sind für das Ko-Konstruieren der hier beschriebenen Kategorie relevant.

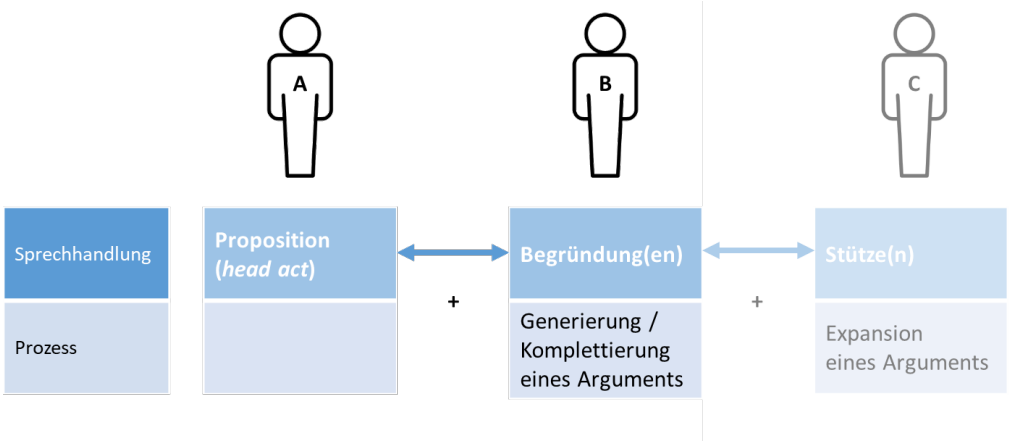


Abbildung 7: Modell argumentativer Ko-Konstruktionen im zweiten Zug.

Die Relevanz für eine Begründung zeigt sich in den Daten durch unterschiedliche kontextuelle Implikationen auf einem Kontinuum von mehr oder weniger stark projizierenden ersten Äußerungen (vgl. auch Auer 2017, 4; Stivers/Rossano 2010).

[1] In einigen wenigen Fällen erfolgen Begründungen auch auf ein bloßes Nennen des auszuhandelnden Themas bzw. des Gegenstandes, das heißt, ohne dass die Meinung der Sprecherin oder des Sprechers dabei expliziert wird. Dieser Sonderfall wird aufgrund der sehr geringen Fallzahl und des nicht vorhandenen Mehrwerts für die Ergebnisdarstellung nicht gesondert ausgeführt.

Dies sind

- kontextuell-inhaltliche Implikationen und/oder antizipierte Notwendigkeiten, die die ko-konstruierte Begründung im zweiten Zug auslösen (vgl. Kategorie in Kapitel 5.1);
- verfahrensbedingte Determinierungen, die sich an der musterhaften Gestaltung der Vorgängeräußerung orientieren, wie zum Beispiel beim explorativen Aufzählen. Sie werden anders als die kontextuell-inhaltlichen Relevantsetzungen stärker projiziert (ähnlich wie *adjacency pairs*; vgl. Kategorie in Kapitel 5.2);
- morphosyntaktische Projektionen als Ko-Konstruktionen im engen, konstruktionsgrammatischen Sinn (vgl. Kapitel 3.4), die durch unvollständige Argumente eine bestimmte Anschlussmöglichkeit – die ko-konstruierte Begründung – im Sinne einer *utterance completion* stark projizieren (z.B. Ferrara 1992; Lerner 1991; vgl. Kategorie in Kapitel 5.3).

In allen 60 Gesprächen fanden sich ko-konstruierte Begründungen im zweiten Zug deutlich häufiger als alle anderen Formen (vgl. Kapitel 6 und 7) (ca. 35-mal aus einer Grundgesamtheit von 85 argumentativen Ko-Konstruktionen).

Im Folgenden illustrieren jeweils ein bis drei Beispiele aus dem Korpus solche gemeinsam hervorgebrachten Argumente, deren ko-konstruiertes Element durch die oben erläuterten Relevanzen ausgelöst wird. Die ko-konstruierten Begründungen werden zum einen auf inhaltlich-topischer Ebene untersucht und zum anderen auch auf der Ebene der sprachlichen Formen, mit denen kohäsive Anschlüsse an die vorgängige initiale Proposition geschaffen werden.

5.1. Ko-Konstruktionen durch kontextuell-inhaltliche Relevantsetzungen

5.1.1. Selbstinitiierung im engen Sinn

Das Selbstinitiieren einer ko-konstruierten Begründung im engen Sinn bildet die größte Subkategorie der ko-konstruierten Begründungen im Kontext der kontextuell-inhaltlichen Relevantsetzungen (10:5:8). Es beschreibt Begründungen, die nach einer Proposition (meist an einer turnübergaberelevanten Stelle) geäußert werden und keiner zuvor eingeforderten Begründungspflicht unterliegen. Außerdem sind auch meist keine kontextuell-inhaltlichen Relevanzen analysierbar.[2] Die zweite Sprecherin oder

[2] Die Verfasserin dieser Arbeit geht jedoch davon aus, dass dennoch eine kontextuell-inhaltliche Implikation die Diskutierenden dazu veranlasst, eine Begründung hervorzubringen – diese Implikation wird jedoch nicht sichtbar gemacht und entzieht sich damit einer gesprächsanalytischen Beschreibung. So ist diese Kategorie dennoch unter dem Titel «Ko-Konstruktionen durch kontextuell-inhaltliche Relevantsetzungen» einzuordnen.

der zweite Sprecher bringt somit vollkommen selbstinitiativ eine Begründungshandlung hervor. Ko-konstruierte Begründungen dienen in diesem Kontext daher nicht primär der Beseitigung von etwas Strittigem, sondern sie unterstützen die Proposition und die thematische Exploration. Die Kinder begründen im Kontext einer lösungsorientierten Ermittlung von thematisch haltbaren Gründen für die Position der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers, um einerseits die neu eingeführte Diskurseinheit zu stabilisieren und sie andererseits gegenüber weiteren Lösungsmöglichkeiten zu stärken.

Die syntaktische Anknüpfung an die initiale Proposition der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers ist bei dieser Ko-Konstruktion eher gering und es werden zwei grammatikalisch unabhängige Äußerungen produziert. Jedoch zeigen die Beispiele, wie die Gesprächsteilnehmenden sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der lexematischen Ebene ihre ergänzenden Begründungen mit der Vorgängeräußerung verknüpfen, um Kohärenz zu schaffen und den eigenen Beitrag als Bestandteil des gemeinsamen Arguments zu markieren.

Im Folgenden werden drei Beispiele vorgestellt, die der Kategorie der «Selbstinitiierung im engen Sinn» zugeordnet werden können.

Beispiel 1: Ro_K4_AsU_G1_F16-F17 (Markus, Fred, Victoria, Pedro)

```
  01 PED: LEUCHT (.) t teiler würd ich no;
→ 02 MAR: LEUCHTraketen;
→ 03      wenn es SCHIFF vorbii chunnt;
  04 FRE: ja::;
  05 PED: ja:,
  06 FRE: aber DO ka mä nüt ässe-
  07      denn bruche mir (fü) (.) FÜÜRzüg no-
```

In diesem Beispiel führt Pedro mit seinem Vorschlag «Leuchtteiler würde ich noch» das Thema «Leuchtraketen» bereits zum zweiten Mal in das Gespräch ein (Zeile 01). Pedro verwendet jedoch nicht den korrekten Ausdruck für die «Leuchtraketen», sondern, nach einer kurzen Verzögerung (Abbruch innerhalb der Silbe und Einschub einer Pause), den Begriff «Leuchtteiler».[3] Bereits nach diesem Statement bringt sich Markus als zweiter Sprecher ein und greift das eingebrachte Thema auf. Den Anschluss an die Vorgängeräußerung realisiert er durch die Wiederholung des Fokuslexems; dies allerdings nicht durch eine wortgleiche Wiederholung, sondern unter Verwendung des korrekten Ausdrucks «Leuchtrakete» in der Funktion einer Fremdkorrektur (Zeile 02). Daran anschließend bringt er eine konditionale Begründung an und zeichnet eine mögliche Situation nach («wenn ein Schiff vorbei kommt»,

[3] Dies war auch schon in einer Sequenz zuvor der Fall, wo er sagt «und ähm das Leuchtteil».

Zeile 03). Seine Begründung ist durch den Topos einer noch nicht eingetretenen Situation (vgl. «fiktive Argumente» bei Kienpointner 1992 und «argumentative Szenarien» bei Schwarze 2010, 280 ff.), geäußert in Form einer Wenn-dann-Schilderung, eher abstrakt. Mit «Vorschlag» und «Begründung» wird in dieser Sequenz ein vollständiges Argument ko-konstruiert. Die Sequenz wird durch ein als Ablehnung markiertes «Ja» der anderen beiden Sprecher zur Kenntnis genommen, jedoch nicht ratifiziert (Zeilen 04 und 05). Die lokale Sequenz wird daher durch einen darauffolgenden neuen, bedenkenswerten Vorschlag und somit einen thematischen Wechsel beendet.

In diesem Beispiel wird das Selbstinitiieren deutlich manifest, denn eine explizite Relevanz für eine Begründung fehlt. Dennoch wird der *head act* durch eine Begründung weiterbehandelt, und zwar mit einem Anschluss zur Explikation eines unbekannten Worts («Leuchtrakete»). Das gemeinsame Sprechhandeln verbleibt daher nicht bei einer isolierten Korrekturfunktion von unzureichend (sprachlich) explizierten Äußerungen, sondern wird zugleich durch eine explanative Begründung elaboriert – mit dem Ziel von Argumentieren, gemeinsame Wissenskonvergenz zu schaffen und laut Ehlich (2014) präzisiert Unbekanntes in Bekanntes umzuwandeln (Ehlich 2014, 47). Daher ist denkbar, dass ein sprachlich inkorrekter Gebrauch von wichtigen Inhaltswörtern Auslöser einer Begründung sein kann, wobei aber gleichzeitig auch angenommen bzw. abgeleitet wird, dass dessen inhaltliche Bedeutung, im Beispiel hinsichtlich der Funktionsweise, nicht bekannt ist.

Die ko-konstruierte Struktur im zweiten Beispiel, das aus einer zweiten Klasse stammt, ist durch Schlaufenbildung komplexer gestaltet als das erste Beispiel aus einer vierten Klasse. Der erste Sprecher deutet nach seinem Vorschlag eine unvollständig bleibende Begründung an, bewegt sich danach aber wieder zu einer Proposition zurück, um die Diskurseinheit zu beenden. Trotz des dadurch markierten Abschlusses wird vom zweiten Sprecher eine Begründung an die Proposition angehängt.

Beispiel 2: Ro_K2_SA_G4a_F4-F8 (Joel, Samanta, Dilan, Natale)

01 DIL: okEE was man BRAUCHT,
02 man braucht sIcher auf SO einer Insel, *((zeigt auf Inselbild auf seinem Blatt))*
03 (-) so (-) BUSCHmesser [°h für die-] *((bewegt den Arm schnell hin und her, schaut zu Natale))*
04 NAT: [busch?]
05 ja; *((nickt))*
06 DIL: ja (.) das braucht man SIcher, (-) *((schaut auf Aufgabenblatt))*
→ 07 NAT: ja zum hOlz hAcken und (.) für FEUer. *((ahmt zunächst*

Dilans Geste nach, bewegt die Hand dann aber auf und ab wie zum Holzhacken, formt dann mit beiden Händen ein Feuer))

08 SAM: hEi (.) ICH bin drAn nicht dU;

Diese Sequenz ist ein Ausschnitt aus dem Anfang des Gesprächs, in dem Dilan[4] das Wort ergreift und seine Meinung dazu äußert, was auf einer einsamen Insel zum Überleben notwendig sei («man braucht sicher auf so einer Insel so Buschmesser für die», Zeilen 01-03). Seine Meinung expandiert er andeutungsweise durch eine Begründung: Ähnlich wie auch in einem anderen Beispiel der zweiten Klasse, wird hier die Begründung zwar verbal eingeleitet («für die», Zeile 03), dann aber mithilfe illustrierender Gesten (Heller 2012, 90) fortgeführt, die den Gebrauch des Buschmessers nonverbal darstellen. Eine verbale Explizierung wird durch die Unterbrechung des Gesprächspartners Natale verhindert, ist aber auch nicht notwendig, da Dilans Proposition für Natale bereits ausreichend plausibilisiert werden konnte (Deppermann/Lucius-Hoene 2006, 142; vgl. Kapitel 2.1.3), denn dieser wiederholt bestätigend die Proposition und ratifiziert sie mit einer Zustimmungspartikel (Zeile 04 und Zeile 05). Um den Turn abzuschließen, wiederholt Dilan verstärkt durch die Modalisierung «sicher» (Zeile 06) seinen Vorschlag («das braucht man sicher»). Der Turn wird von Dilan zwar prosodisch noch nicht eindeutig abgeschlossen (steigende Melodie), aber die kurze Pausierung, der sich senkende Blick zurück auf das Aufgabenblatt, um einen neuen Gegenstand zu fokussieren, sowie die thematische Geschlossenheit lassen den Turn an Natale übergehen.

Anstatt sich durch den bereits erarbeiteten Konsens einem anderen Gegenstand zu widmen, verbleiben die Kinder beim Gesprächsthema und Natale beteiligt sich kokonstruktiv am Vorschlag von Dilan. Er fügt nach einem weiteren kurzen Zustimmungssignal in Zeile 07 eine Begründung an, die auf die von Dilan gestisch angedeutete Gebrauchsweise des Buschmessers referiert («ja zum Holzhacken und für Feuer»). Durch den engen thematischen Bezug zur Vorgängeräußerung kann Natale Subjekt, Objekt und Prädikat im Sinne einer ökonomischen Sequenzgestaltung weglassen und die Äußerung ellipsenartig um eine syntaktische Erweiterung mit finaler Begründungsmarkierung «zum» ergänzen. Seine Begründung stellt einerseits den zweiten Teil einer Behauptungs-Begründungs-Sequenz der verbalisierten Struktur des ersten Sprechers dar (1. «Buschmesser braucht man» → 2. «zum Holzhacken») und ist andererseits auch eine verbale Explikation der nonverbal hervorgebrachten Begründung von Dilan (1. *((bewegt die Hand schnell hin und her))* → 2. «zum Holzhacken»). Natale bedient sich einer alltagslogischen Schlussregel (Schwarze 2010), die durch die Verwendung des Mittel-Zweck-Topos auf den angedeuteten evidenztopischen «Brauchen»-Topos von seinem Gesprächspartner Bezug nimmt. Beide Fälle zeigen, wie sich Natale kooperativ am Turn von Dilan beteiligt und versprachlicht, was dieser

[4] Dilan ist kurdischer Muttersprachler.

nur vage mit seinem «Argument» des Brauchens andeutet bzw. lediglich durch nonverbale Illustrationen anzeigt. Zudem zeigt eine Weiterbehandlung des Themas durch die Addition einer weiteren Begründung («für Feuer», Zeile 07) Kooperationsbereitschaft. Die argumentative Sequenz wird durch die Thematisierung des weiteren Verfahrens durch Samanta, die sich als Dritte einbringt, beendet (Zeile 08).

Eine Begründungspflicht wird in diesem Beispiel zwar nie erhoben, dennoch wird die erste Äußerung durch eine selbstinitiative Begründung mit Expandierung und Explikation weiterbehandelt. Zwei mögliche Auslöser sind denkbar: Zum einen könnte die *Proposition* des ersten Sprechers, zum anderen aber auch seine *nonverbal vage realisierte Begründung* einen unzureichend explizierten Ausgangspunkt zur Bearbeitung des Themas für den zweiten Sprecher darstellen, die eine ko-konstruierte Begründung erforderlich macht, um gemeinsames Wissen aufzubauen. Das Beispiel wurde jedoch in die Kategorie der Selbstiniziierung eingeordnet, weil nach der nonverbal realisierten Begründung erstens die Proposition ratifiziert wird, die lokale Sequenz bis Zeile 06 somit als eigenständige Diskurseinheit abgeschlossen wird, und zweitens die Sequenz wieder zum Ausgangspunkt, zum Nennen eines Vorschlags, zurückkehrt, der zugleich auch den eigentlichen Ausgangspunkt der Ko-Konstruktion darstellt, weil auf *diesen* hin im nächsten Zug die ko-konstruierte Begründung folgt. Kontextuell globalere Relevanzen sind aber nicht auszuschließen.

Wurden in den ersten beiden Beispielen die argumentativen Sequenzen von lediglich zwei Sprechern ko-konstruiert (Proposition + Begründung), so zeigt das folgende Beispiel aus einer sechsten Klasse, wie sich drei verschiedene Kinder am Aufbau einer lokalen Ko-Konstruktionsstruktur beteiligen.

Beispiel 3: Ro_K6_HZ_G2a_F36-F38 (Alessio, Jolina, Laurin, Rico)

```
  01 JOL: BUSCHmesser; ((zu Alessio))
  02      <<leise(xxx)>
  03 RIC: BUSCHmesser find ich vielleicht noch wIchtig; (-)
→ 04 ALE: villecht [kame mit dem auch HOLZ] hacke und so;
  05 RIC:          [um TIEre zu kIllen;   ]
  06 LAU: theoretisch Ohni HENdi (.) chunnt me ja gar nid wÄg;
```

Als Erstes wird das Buschmesser von Jolina thematisiert, jedoch ohne, dass eine Stellungnahme geäußert wird. Sie leitet damit aber initiierend ein neues Thema ein und markiert ihren Turn durch die fallende Melodie und die Partnerorientierung (Selektionsfunktion des Blicks und Körperausrichtung zu Alessio) als übergaberelevant (z.B. Auer 2017; Zima 2017, 248). Rico nimmt dies als Anlass, Stellung zu beziehen und seine *Meinung* zum Thema anzuschließen, die er wertend ausbaut («Buschmesser find ich vielleicht noch wichtig», Zeile 03). Durch die finale Melodieführung und die mittelgroße Pause markiert er seinen Turn als abgeschlossen.

Es erfolgt ein erneuter Sprecherwechsel und Alessio ko-konstruiert schließlich eine *Begründung* zu den beiden vorangegangenen Propositionen («vielleicht kann man mit dem auch Holz hacken und so», Zeile 04). Hier ist die ko-konstruierte Begründung morphosyntaktisch enger an die Proposition angekoppelt als im Beispiel zuvor, da das Fokuslexem lokal-kohäsiv (objektdeiktisch) durch «dem» ersetzt wird. Da sich die Gesprächsteilnehmenden an den sequenziellen, minimalen Relevanzen orientieren (thematische Eindeutigkeit), ist kein thematischer «Vorlauf» bzw. keine Explikation des Gesprächsgegenstands nötig, was die Turnübernahme erleichtert. So kann die Begründung, die sich ebenfalls auf den Verwendungszweck des Fokusgegenstands bezieht (Mittel-Zweck-Topos), von Alessio akzeleriert ergänzt werden, wenngleich er einen Modalisierungsaufwand betreibt (markiert durch «vielleicht» und «oder so») (Kreuz/Luginbühl 2020) (vgl. «behavioral congruence», Bernieri/Rosenthal 1991, 411 oder «behavioral alignment», Pickering/Garrod 2004). Er übernimmt damit Strukturen der Äußerung seines Gesprächspartners und stellt seine Begründung so nicht nur als unmittelbaren Teil der Proposition dar, sondern er zeigt durch die Modalisierung auch seine Kooperativität bzw. seine Konsensabsicht. Außerdem rahmt er seinen ko-konstruierten Part als verhandel- und erweiterbar (Kreuz/Luginbühl 2020). Nach Ricos eigener Begründung, die unmittelbar nach der ersten einsetzt und dann parallel geäußert wird («um Tiere zu killen», Zeile 05), wird diese Sequenz mit einem Themenwechsel von Laurin beendet.

In diesem Beispiel ist anders als in den beiden zuvor aufgeführten Beispielen nur spekulativ und mit vielfältigen Lesarten anzunehmen, wie der Kontext eine Relevanz für eine Begründung schafft. Geht man davon aus, dass die evaluative Zustimmung «Buschmesser find ich vielleicht noch wichtig» (in der kinderkulturellen Bedeutungswelt) einen gewissen Begründungsstatus besitzt, ist anzunehmen, dass bereits mit diesem Turn eine Begründung beiläufig relevant gesetzt wird und dass der erste Sprecher eine Gesprächsnorm etabliert, «deren Verletzung einen account erforderlich machen würde» (Heller 2012, 81). Schaut man sich die sprachliche Realisierung der beiden ko-konstruierten Äußerungen an, wird dies deutlich, denn die Verwendung der Partikel «auch» in der Begründung deutet an, dass bereits die erste Äußerung als eine Begründung aufgefasst wird, da «auch» die Ergänzung einer weiteren äquivalenten Sprechhandlung, also einer zweiten passenden Begründung signalisieren würde. Außerdem übernimmt der Ko-Konstrukteur die Abtönungspartikel «vielleicht» seines Vorgängers und markiert die beiden Sprechhandlungen als formal und funktional einander zugehörig. Die Realisation der initialen Äußerung unter Gebrauch modalisierender Operatoren kann darüber aber auch Hinweis sein, dass vom Ko-Konstrukteur eine Unsicherheit des Gesprächspartners antizipiert wird, die durch die Begründung eine Bestärkung erfahren soll. Damit fungiert die Begründung einerseits als *(re)inforcement* (Micheli 2012) des Vorschlags und andererseits als Mittel für *identity work*: Da der Ko-Konstrukteur durch Anpassung an seinen Partner auf ähnlich modalisierter Ebene wie sein Partner agiert, zeigt er ein *downgrading* des eigenen K+-Status an und sichert dem Partner damit sein face-schonendes Agieren zu (z.B. Grundler 2011, 295; Kreuz/Luginbühl 2020). Zudem markiert er dadurch seine epis-

temische Gruppenzugehörigkeit. Ungeachtet der sprachlichen sowie der sozial-interaktiven Indikatoren, ist es aber auch denkbar, dass die evaluative Aussage, für den dritten Sprecher keine hinreichende Plausibilisierung darstellt, um das Thema zielführend bearbeiten zu können, sodass er eine elaborierte Begründung ergänzt.

Zeichnen sich die selbstinitiierten Ko-Konstruktionen im engeren Sinn durch vergleichsweise kurze Sequenzen aus, die meist ohne Vorlauf realisiert werden und eher wenig komplex sind, treten in den Daten auch lokal größere kontextuelle Einbettungen für ko-konstruierte Begründungen auf. Hier erfolgt gewissermaßen eine stärkere «Hinarbeit» auf das gemeinsame Realisieren eines Arguments. Diese Sequenzen weisen analytisch eindeutiger auf konditionelle Relevanzen für das Begründen hin, so zum Beispiel im Kontext «Abwägen und Explorieren», wie im Folgenden illustriert wird.

5.1.2. Ko-Konstruktionen im Kontext «Abwägen und Explorieren»

Im Kontext «Abwägen und Explorieren» werden Begründungshandlungen relevant, wenn die Entscheidungsfindung durch die Konkurrenz zweier sich gegenüberstehender Alternativen bzw. zu wählender Gegenstände problematisch wird. Mehrere Optionen werden als potenziell gleichrangig in das Gespräch eingebracht – zum Beispiel beim Ziehen eines Vergleichs zwischen zwei Gegenständen, beim (Wieder-) Aufgreifen eines konkurrierenden Themas oder in Momenten der Unsicherheit einer oder mehrerer Interagierender. Es liegt kein unmittelbarer Dissens zwischen den Meinungen der Kinder vor, aber Begründungen werden realisiert, da eine der Optionen gestützt bzw. gerechtfertigt und eine passende Lösung für den optimalen Entscheid für einen der Gegenstände gesucht werden muss (vgl. heuristische Funktion nach Doury 2012, Kapitel 2.1.3, vgl. die Ausführungen zum explorativen Argumentieren in Kapitel 2.1.2). Für die meisten Beispiele lässt sich auf der Sprechhandlungsebene die folgende argumentative Struktur finden:

A: Proposition ↔ B: alternative Proposition → C: Begründung zur Alternative

Das folgende Beispiel aus einer vierten Klasse verdeutlicht, wie die Kinder bei einer Entweder-oder-Entscheidung gemeinsam ein Argument konstruieren, um eine der Möglichkeiten zu stärken.

Beispiel 4: Ro_K4_SA_G3a_F4-F9 (Liam, René, Marisa, Emma)

01 MAR: Aber (-) wEnn wir die sch lEuchtraketen müssen müss
müss müssten wir auch die STREICHhölzer haben;
02 LIA: hm_hm- *((bejahend))*
03 (---) oder FEUerzeug; (-) *((bewegt den Kopf leicht nach links und wieder zurück))*

```
→ 04 REN: feuerzeug reicht wahrscheinlich LÄNger als;
          ((gestikuliert mit der rechten Hand in Richtung
          Marisa))
  05      ähm:;
  06 MAR: hm_hm- ((nickt bejahend))
  07 REN: <<p> als STREICHhölzer;>
  08 LIA: °h (---) na dAnn-
  09 EMM: also ich finde die WOLledecke noch wIchtig falls uns
          keiner fIndet,
```

Marisa leitet die Sequenz durch eine Wenn-dann-Folgerung in Zeile 01 ein: «Wenn wir die Leuchtraketen haben, dann müssten wir auch Streichhölzer haben». Dieser Tatsache wird von einem der Gesprächspartner zugestimmt (Liam in Zeile 02). Liam bringt jedoch nach einer kurzen Pause propositional einen Alternativvorschlag an, der einen ähnlichen Gegenstand, nämlich die Streichhölzer zum Zünden der Raketen, in den Fokus rückt (Zeile 03) und damit die Thematik in die Breite erweitert.

Der alternative Vorschlag «Feuerzeug» ist der *head act* für die nun folgende ko-konstruierte Begründungshandlung von René, der die Thematik in die Tiefe ausbaut (z.B. Grundler 2011; Klein 1980). Auch wenn er verbal nur auf das Feuerzeug referiert und dieses als Bezugspunkt aus der Vorgängeräußerung wiederholend aufgreift, greift er inhaltlich implizit auch auf den konkurrierenden Gegenstand, die Streichhölzer, zurück und nimmt für beide auf eine ihrer vergleichbaren Eigenschaften Bezug (Haltbarkeitsdauer, Zeile 04). Durch das Mittel des kausalen Vergleichs wird jedoch einer der Gegenstände argumentativ aufgewertet, indem eine Pro-Begründung für die zuvor geäußerte Proposition, das neu eingebrachte «Feuerzeug», ko-konstruiert wird («Feuerzeug reicht wahrscheinlich länger»). Mit dieser Begründung wendet er sich an Marisa mit ihrem anfänglichen Votum für die Streichhölzer. René bringt seine Begründung als modalisierte (*mitigated*) Hypothese hervor («wahrscheinlich»). Ohne eine weitere elaborierte Äußerung zu diesem Thema stimmt Marisa durch ein Nicken und Bejahen sofort zu. Damit haben die Kinder Konsens erreicht, können die Sequenz abschließen (Zeile 08) und das Thema wechseln (Zeile 09).

Konnte in diesem Beispiel ein Kontext illustriert werden, in dem eine Alternative gegenüber einer anderen gestärkt werden soll, zeigt das folgende Beispiel aus einer sechsten Klasse, wie das abwägende, unsichere Einschätzen eines Themas durch eine Schülerin ebenfalls eine ko-konstruierte Begründung hervorrufen kann.

Beispiel 5: Ro_K6a_PB_G2a_F68-F73 (Silvia, Aline, Eric, Marianne)

```
  01 SIL: ja aber wenn wir s_verBANDSzeug nehmen würden,
  02      dann hätten wir ja eine SCHEre.
```

```
  03       weil wir können ja nur DREI sachen heraufholen und,
  04       °h ich weiss gar nicht (.) ob die leuchtgra rakEten
           et etwas NÜTzen würden.
→ 05 ALI: °hh ja E:ben vielleicht denken die leute auch,
  06       ↑ah SCHÖN und so,
  07       [°h aso (-) ich find das ein bIsschen Überflüssig.]
  08 SIL: [ja ich glaube (.) wir brauchen natürlich         ]
           (.) SCHON was,
  09       wo wir (-) aus dieser Insel,
  10 MAR: (.) wir könnten FEUerzeichen,
  11 SIL: mAchen können;
  12       ja gUt das: können wir AUCH versuchen,
```

Im Gegensatz zu Beispiel 4 ist es in diesem Beispiel eine Gesprächsteilnehmerin allein, die zwei Alternativen in das Gespräch einbringt und diese bereits begründend gegeneinander abwägt (Verbandszeug und Leuchtrakete). Während in Bezug auf das Verbandszeug eine Meinung und eine klare Argumentation von Silvia erkennbar sind (Begründung pro Verbandszeug, Zeilen 02-03), äußert sie sich zur Leuchtrakete ohne die Explizierung ihrer Meinung, jedoch «trotz epistemischer Unsicherheit» (Helmer/Deppermann 2107, 13; vgl. z.B. auch Weatherall 2011; Aijmer 2009; Pichler 2007; Keevallik 2006) mit einer versuchsweisen Begründung gegen die Leuchtrakete («ich weiss gar nicht, ob die Leuchtraketen etwas nützen würden», Zeile 04). Durch das explizierte *downgrading* ihrer epistemischen Autorität («ich weiss gar nicht») (Heritage/Raymond 2005), erhebt sie keinen Anspruch auf die Richtigkeit ihrer Äußerung, sondern markiert ihre Position als verhandelbar. Dadurch und auch durch den prosodischen Tiefschluss am Ende ihres Turns wird den Mitdiskutierenden die Partizipation an einer weiteren Bearbeitung des Themas erleichtert.

Die zweite Sprecherin, Aline, baut das Argument ihrer Vorgängerin weiter aus und gibt einen möglichen Grund dafür an, *warum* die Leuchtraketen nichts nützen würden. Sie konkretisiert Silvias Argument, indem sie beispielhaft einen direkten Bezug zu einer möglichen Situation herstellt («fiktives Argument» nach Kienpointner 1992 bzw. «argumentatives Szenario» nach Schwarze 2010, 280 ff.) und festhält, dass die Leuchtraketen als Signal verkannt werden könnten. Zum Formulieren ihrer Idee greift sie auf das Stilmittel der wörtlichen Rede zurück und koppelt ihr Argument damit an die von ihr soeben imaginierte Inselsituation mit einem Topos aus der Konsequenz («ja eben vielleicht denken die Leute auch ah schön und so also ich find das ein bisschen überflüssig», Zeilen 05-07).

Alines Äußerung ist dreischrittig aufgebaut:[5]

- Zustimmung zu ihrer Vorgängerin («ja eben», Zeile 05) als erstes Signal einer Affiliierung. Sie bezieht damit gleichzeitig selbst Position
- Ko-konstruierte Begründung in Form einer Stütze, die wie die Äußerung von Silvia modalisierend eingeleitet wird (mit der Modalisierung «vielleicht», Zeilen 05-06)
- Zusammenfassung ihrer Argumentation («also») durch die Explizierung und die Bewertung («ich find», «überflüssig», Zeile 07) sowohl ihrer Meinung als auch der Meinung ihrer Gesprächspartnerin Silvia

Nach dieser Sequenz diskutieren die Gesprächsteilnehmenden weitere Alternativen zur Leuchtrakete, da ein Signal trotz Alines Bedenken als relevant für die Situation eingeschätzt wird.

Anhand dieser Sequenz wird deutlich, dass die Positionen der Gesprächsteilnehmenden nicht von vornherein festgelegt sein müssen, sondern sich erst im Vollzug von argumentativen Aktivitäten gemeinsam entwickeln können (z.B. Grundler 2011; Brinker 2010), indem Positionen stabilisiert oder differenziert werden (wie diejenige von Silvia durch die Stützung einer zweiten Sprecherin) und auch zu weiteren argumentativen Handlungen (weiteres Abwägen) und zum Aufrechterhalten bzw. Weiterdenken des thematischen Fokus aktivieren können (Silvia und Marianne in den Zeilen 10-12).

Erfolgte das Abwägen in den Beispielen der Klasse 2 und 4 in Bezug auf zwei *konkurrierende* Gegenstände, ist das Abwägen im Beispiel der sechsten Klasse auf die *Mitnahme* bzw. *Nicht-Mitnahme* einer der Gegenstände bezogen. Der Komplexitätsgrad ist hinsichtlich der Sprecherbeteiligung und damit auch des lokalen Gesprächsmanagements (Sprecherwechsel, *recipient design*) geringer – jedoch nicht unbedingt hinsichtlich des Themenmanagements. Anders als in den beiden zuvor aufgezeigten Beispielen wird die Begründung «kontra» den eingebrachten Gegenstand, aber dennoch supportiv zum propositional geäußerten Zweifel der ersten Sprecherin hervorgebracht («ja eben vielleicht denken die Leute auch ah schön und so»).

Die folgende Sequenz zeigt, anders als die zuvor beschriebenen, weniger einen Kontext des Abwägens zwischen verschiedenen Optionen, sondern vielmehr das begründende Plausibilisieren einer der Gegenstände, welches durch eine antizipierte «Konkurrenz» einer anderen Option ausgelöst wird. Das folgende Beispiel aus einer zweiten Klasse beginnt damit, dass ein Gegenstand (Handy) konkludierend abgewählt und dadurch ein Vorschlag zur Mitnahme eines anderen Gegenstands (Leuchtrakete) hervorgebracht wird. Zusätzlich stellt eine andere Sprecherin, fast zeitgleich, einen dritten Gegenstand (erneut) in den Raum (Schlafsack). Dieser wurde einige Gesprächsminuten zuvor zwar bereits bearbeitet und im Gruppenkonsens gewählt, stellt

[5] Im Video wird zudem die starke körperliche Ausrichtung (Haltung und Blickkontakt) zu Silvia deutlich.

aber dennoch eine mögliche «Konkurrenz» zum neu eingebrachten Vorschlag dar. Dies kann möglicher Auslöser sein, um den Vorschlag des Gesprächspartners (Leuchtrakete) durch eine Begründung zu stärken.

Beispiel 6: Ro_K2_HZ_G2a_F51-F52 (Benjamin, Rebecca, Sophie, Ladina)

```
  01 SOP: also können wir doch hAndy gar nicht BRAUchen,
  02 LAD: hm:, ((erstaunt, zustimmend))
  03 BEN: dann würden die FEUerwerks gehen;
  04 SOP: SCHLAFsack,
  05      (-) fEuerwerk ist AUCH gut,
→ 06      f::: PHU:, ((hebt die Arme wie ein Feuerwerk und
          klatscht in der Luft in die Hände))
→ 07      (weil) (.) als sigNAL.
  08 LAD: und was ist wenn uns n_TIER Angreift?
```

Im Vorlauf dieses Gesprächsabschnittes diskutieren die Kinder über das Handy und kommen wegen diverser Gründe (z.B. kein Kabel zum Aufladen, kein Empfang) zum Schluss, dass das Handy nicht brauchbar sei (Sophia Zeile 01). Als Alternative wird im nächsten Turn von Benjamin das Feuerwerk vorgeschlagen («dann würden die Feuerwerks gehen», Zeile 03). Durch die kurze Einschubsequenz von Sophia, die den zuvor erarbeiteten Konsens zur Mitnahme des Schlafsacks wiederholt (Zeile 04), stehen nun die beiden Optionen (erneut) zur Aushandlung: Der zuvor erarbeitete Gruppenkonsens (Schlafsack) und eine neue Idee Benjamins (Leuchtraketen). Im Folgenden wird jedoch nur der neue Vorschlag aufgegriffen, wodurch rekonstruierbar ist, dass der Gruppenkonsens offensichtlich ausreichend bearbeitet und konsolidiert wurde, sodass die Interagierenden nur noch den neuen Vorschlag einer explorativen Bearbeitung unterziehen. Dieser wird zunächst, ebenso wie der Gruppenkonsens, von Sophia als «gut» bewertet («Feuerwerk ist auch gut», Zeile 05). Durch die Wiederholung des Lexems «Feuerwerk» stellt sie eine kohäsive Verbindung zur Proposition her, um, nach ihrem eigenen Einschub «Schlafsack», ihren Referenzpunkt zu explizieren. In ihrem folgenden Beitrag illustriert sie gestisch-argumentativ die Funktionsweise einer Leuchtrakete (Zeile 06) (Heller 2012, 90) und ergänzt schließlich auch verbal eine kausale Begründung unter Rückgriff auf einen Mittel-Zweck-Topos («als Signal», Zeile 07). Anders als in den Beispielen der vierten und sechsten Klasse zuvor kommt nach dieser argumentativen Ausführung kein lokaler Konsens zustande, denn Ladina wendet die fehlende Einsatzmöglichkeit zum Schutz vor gefährlichen Tieren ein. Erst in einem der nächsten, gesprächsglobalen Züge kann Konsens hinsichtlich der Leuchtrakete gefunden werden.

Das Beispiel verdeutlicht, wie die Kinder das gemeinsame Unterstützen durch ko-konstruierte Begründungen nutzen, um eine zusätzliche argumentative Aktivität in die Interaktion zu integrieren, die nicht nur dazu dienen kann, den Gesprächsgegenstand einer *revision* unterziehen (Walton 2010), sondern auch dazu, ihn in Antizipation einer möglichen «Konkurrenz» zu plausibilisieren und am Ende schließlich eine elaborierte und stabilere Konklusion zu erzeugen.

Ko-Konstruktionen entwickeln sich nicht nur in explorativen, konvergenten Kontexten, sondern auch (oder gerade) im globalen Kontext von Divergenz (s. folgendes Kapitel, vgl. auch Kapitel 7). Die beiden Kontexte unterscheiden sich vor allem durch den Gesprächsmodus und ihren Funktionen im Sinne von «reinforcement» vs. «conversion» (Micheli 2012, 121, vgl. auch Tabelle 1, Kapitel 2.1.2). Ging es beim Explorieren vor allem darum, mehrere Optionen durch Gründe abzuwägen und dadurch zunächst einen Standpunkt überhaupt zu entwickeln, basiert das Rechtfertigen eher auf der Verteidigung unterschiedlicher Standpunkte zu einer bestimmten Option (ähnlich Micheli (2012, 124): «defending a different viewpoint on the same question or […] defending the same viewpoint by means of different reasons», vgl. Kapitel 2.1.4). Der folgende Abschnitt zeigt Beispiele von ko-konstruierten Begründungen der Subkategorie des Verteidigens und Rechtfertigens.

5.1.3. Ko-Konstruktionen im Kontext «Verteidigen und Rechtfertigen»

In den Daten lassen sich Sequenzen finden, in denen Vorschläge wie beim Abwägen und Explorieren nicht nur als mögliche, bedenkenswerte Option eingebracht werden, sondern als verfestigter adversiver Gegenvorschlag oder Gegenmeinung der initialen Proposition konkurrierend gegenüberstehen. Im Kontext von Verteidigen und Rechtfertigen kommt es zu ko-konstruierten Begründungen, wenn die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner den initialen Vorschlag gegenüber der konkurrierenden Option rechtfertigt. Die Rollen der Sprecherinnen und Sprecher gestalten sich stärker als Dichotomie zwischen «Proponentin» bzw. «Proponent» und «Opponentin» bzw. «Opponent». Einwände werden im Gegensatz zum Explorieren eher unmodalisiert hervorgebracht.

Beispiel 7 aus einer sechsten Klasse verdeutlicht, wie es beim Abwägen mehrerer möglicher Optionen zu einem angedeuteten Einwand kommt, der anschließend zwar selbstkorrektiv revidiert wird, aber dennoch eine ko-konstruierte Begründungshandlung auslöst.

Beispiel 7: Ro_K6_HZ_G1a_F10-F12 (Linus, Anna-Lena, Johanna, Michelle)

```
01 LIN: ds zelt BRUUche mer ja nid unbedIngt,
02      wül mer chÖnnt ja-
03 ANN: aber SCHLÄFseck; ((wendet sich zu Linus, zeigt auf
        den Schlafsack))
```

```
  04 LIN: JA: aber wEmmer es moti moski-
  05      (-) s (.) ja: SCHLÖFseck chönnt me brUUche?
→ 06 ANN: dass mer WARM hän,
  07 LIN: °h mosKItonetz-
  08       und denn irgendwie öppis mit SCHLA dass mer
           irgendwie °h
```

Diese Sequenz erfolgt kurz nach dem Anfang der Diskussion und zeichnet sich durch ihren eher kompetitiven Charakter aus, da sich die Vorschläge der Kinder konkurrierend gegenüberstehen, teilweise übergangen und nicht explorativ weiterbehandelt werden (vgl. auch «direkter Einstieg» Kreuz/Mundwiler/Luginbühl 2019, 37 f.). Auch der Schlafsack (Zeile 03) wurde von Anna-Lena bereits vorgeschlagen ohne jedoch von den anderen Kindern diskutiert zu werden. Erst in der vorliegenden Sequenz wird er nach dem wiederholten Nennen durch Anna-Lena von Linus aufgegriffen – zunächst einwendend («ja aber wenn wir das Moti Moski», Zeile 04) und dann nach Abbruch und Revision zustimmend («ja Schlafsack könnten wir gebrauchen», Zeile 05). Der Vorschlag ist nur wenig argumentativ elaboriert und durch das «Brauchen»-Argument lediglich evidenztopisch begründet,[6] sodass er in diesem Zusammenhang eher den Stellenwert einer unbegründeten Proposition besitzt. Daher fungiert er als *head act* und wird mit dem folgenden, begründenden Turn von Anna-Lena plausibilisiert. Angesichts des kontextuellen Zusammenhangs eines eher kompetitiven Gesprächs, das von starkem Durchsetzungswillen, bereits hervorgebrachtem Widerspruch (Zeile 04) sowie der konjunktivischen Abschwächung des *head acts* («könnte», Zeile 05) geprägt ist, wird es an diesem Punkt relevant, eine stützende Begründung zur Proposition – die sowohl Anna als zuletzt auch Linus hervorgebracht haben – zu realisieren, obwohl die Proposition von beiden Kindern bereits anerkannt wurde (Zeilen 03 und 05). So fügt Anna-Lena durch eine syntaktische Ergänzung ko-konstruktiv eine Begründung zur Proposition an, indem sie die syntaktische Struktur ihres Vorgängers nutzt, um elliptisch ihre final markierte Begründung zu platzieren «dass wir es warm haben» (Zeile 06). Sie stellt inhaltlich den Nutzen des Schlafsacks in den Vordergrund und greift auf den kausalen Topos von Grund und Folge zurück. Diese ko-konstruierte Sequenz wird im Folgenden nicht weiterbehandelt, sondern durch Überlegungen zu anderen Gegenständen beendet (Zeilen 07 und 08).

Wie bereits angedeutet wird es in diesem Beispiel im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Beispielen zu explorativen Kontext relevanter, Begründungen zu realisie-

---

[6] Arendt (2017) sieht im Kontext von Besitzverhandlungen «eine Realisierung des Nutzen-Topos als spezifische Form der kausalen Mittel-Zweck-Topoi im Sinne der alltagslogischen Schlussregeln» (Arendt 2017, 54). Sie bezieht sich jedoch auf die argumentative Interaktion von 3- bis 6-Jährigen. Inwieweit ihre Annahme auch für den hier vorliegenden Kontext bzw. das hier vorliegende Insel-Setting in der Interaktion von 12-jährigen Schulkindern gilt, wäre durch eine genaue Topos-Analyse zu untersuchen.

ren, da durch kognitive Wissens- und Wertungsdivergenzen der Beteiligten vorübergehend Dissens etabliert wird und sich ein eher kompetitiver Kontext ergibt, in welchem Meinungen verteidigt werden. Der Geltungs- bzw. Erfassungsbereich dieser Sequenz verschiebt sich dadurch in Richtung des Widersprechens als eines weiteren «Auslösers» von ko-konstruierten Begründungshandlungen (vgl. Kapitel 7).

Auch in den folgenden beiden Beispielen einer vierten und zweiten Klasse stehen sich zwei Vorschläge bzw. Propositionen konkurrierend gegenüber, sodass ein deutlicherer Zugzwang für eine Begründung ersichtlicher wird als bei den selbstinitiierten ko-konstruierten Begründungen. Es zeigt sich im Gegensatz zum Beispiel der sechsten Klasse jedoch ein verhärteter Dissens durch Widersprüche und Gegenvorschläge sowie durch ping-pong-ähnliche «Aufschlagwechsel» (Knoblauch 1995, 122; Morek 2015a). Der Dissens spitzt sich teils durch metasprachlich hervorgebrachte Verteidigungen zu, ohne dass eine thematische Weiterbehandlung erfolgt. Dieser verhärtete Dissens setzt eine Begründung relevant, welche in diesem Kontext auf zwei verschiedene Arten realisiert wird: entweder durch eine Begründung für den präferierten Gegenstand (Beispiel 9) oder (selten) gegen den abzulehnenden, womit gleichzeitig eine Plausibilisierung des präferierten Gegenstands ins Feld geführt wird (Beispiel 8). Die Interagierenden zeigen sich somit als aktive und verantwortliche Konstrukteurinnen und Konstrukteure einer gemeinsamen Idee, die ihre Einstellung durch ko-konstruiertes Begründen transparent darlegen.

Beispiel 8: Ro_K4_TA_G1a_F189-F197 (Leon, Hatice, Mia, Goran)

```
  01 MIA: aso ich wetti SCHLAAFseck,
  02      verBANDSzeug,
  03      Und (-) ähm::-
  04      AU fEuerzeug nää;
  05      aso Ich würd denn e FEUerzeug nää;
  06 GOR: näi bEsser STREICHhölzer;
  07 MIA: gora:n [es isch mIni   ] ÄIgeni mäinig;
  08 LEO:        [jO wEnn du das;]
→ 09      wEnn du wenn du untere wenn du: das goosch go HOle;
→ 10      de machsch du kuAsi s RIsiko,
→ 11      °h will du wÄisch nit öbs voll benZIN isch; ((zeigt
          auf Feuerzeug))
  12 GOR: Ebe,
  13      wäge dEm SÄG is iire jo; ((nickt zu Mia))
  14 MIA: ja denn hAlt;
```

15 ja de bini GOrans mÄinig,
16 LEO: ja mIr isch GLIICH aber- *((macht eine abwehrende Bewegung mit beiden Händen))*
17 MIA: du, *((zeigt auf Hatice))* (2.3)

In diesem Gesprächsabschnitt wägen die Kinder die funktional ähnlichen Gegenstände «Feuerzeug» und «Streichhölzer» gegeneinander ab. Auf die Äußerung Mias (Zeile 04), welche die Meinung vertritt, dass das Feuerzeug mitzunehmen sei, äußert Goran Widerspruch und erklärt das Mitnehmen der Streichhölzer als «besser», ohne jedoch diese Wertung zu begründen (Zeile 06). Dieser Widerspruch wird von Mia nicht akzeptiert, da sie Goran durch einen Normaufruf «zur Aushandlung der Angemessenheit argumentationsbezogener Handlungen» zurechtweist (Kreuz et al. 2019, 52), dass er sich keine Wertung zu ihrer persönlichen Meinung erlauben dürfe («Goran, es ist meine eigene Meinung», Zeile 07). Die Kinder verhandeln hier Regeln der gemeinsamen Kommunikation («persönliche Meinungen sind nicht bewertbar»), der argumentative Streitfall («Feuerzeug oder Streichhölzer») bleibt durch diese kurze metasprachliche Einschubsequenz jedoch ungelöst. Daher wird es nötig, an dieser Stelle auf andere kommunikative Praktiken zurückzugreifen, mit denen die konfliktäre Situation bearbeitet werden kann.

So schaltet sich ein dritter Sprecher, Leon, ein und ergänzt ko-konstruktiv eine Begründung zur Proposition Gorans: «Wenn du das holen gehst dann machst du quasi ein Risiko, weil du weißt ja nicht ob es [das Feuerzeug] voll Benzin ist» (Zeilen 09-11). Damit etabliert er den Rahmen einer thematischen (statt metasprachlichen) Auseinandersetzung neu. Leon expliziert einleitend nochmals die von Mia intendierte Absicht, das Feuerzeug heraufzuholen («wenn du das holen gehst», Zeile 09) und bindet seine Äußerung lokal durch das Verweiswort «das» an den Vorschlag der Adressatin an, «[to] keep track of the mutual knowledge» (Cannava/Bodie 2016, 12). Für seine erste Teilbegründung verwendet Leon die konditionale Begründungsstruktur einer Wenn-dann-Option («wenn du das holen gehst machst du quasi ein Risiko», Zeilen 09-10). In der zweiten Teilbegründung nimmt Leon unter Verwendung eines Grund-Folge-Topos (Schwarze 2010) erklärend auf seine erste These Bezug («weil du weißt ja nicht ob es voll Benzin ist», Zeile 11). Er bedient sich dazu einer expliziten sprachlichen Markierung für Begründungen («weil») und referiert auf ein allgemeines «Nicht-wissen-Können» als Erkenntnisgrund (Feilke 2015, 125) für die (Nicht-)Brauchbarkeit des vorgeschlagenen Gegenstands. Leons Begründung unterstützt Gorans Vorschlag und wird von diesem nicht nur zustimmend zur Kenntnis genommen, sondern metasprachlich auch als zutreffendes Argument deklariert: «eben wegen dem sage ich es ihr ja» (Zeilen 12-13).

Die beiden Jungen bilden damit eine Gesprächspartnerschaft, die sowohl durch die Verwendung von Zustimmungspartikeln («eben») als auch durch das gemeinsame Sprechen über eine dritte Person («wegen dem sage ich es ihr ja») sowie vor allem durch die gemeinsame argumentative Arbeit an einer Thematik durch die Ko-

Konstruktion von Proposition und Begründung gebildet wird. Dieses ko-konstruktiv aufgebaute Argument führt dazu, dass sich Mia der Meinung ihres vormaligen Kontrahenten Goran anschließt («ja dann halt ja dann bin ich Gorans Meinung», Zeilen 14-15) und die strittige Sequenz in einem Konsens endet. Daraufhin fahren die Kinder fort, reihum ihre Meinung zu äußern.

In der Sequenz im folgenden Beispiel aus einer zweiten Klasse stehen sich ebenfalls zwei vorgeschlagene, jedoch anders als in Beispiel 8, funktional gegensätzliche Gegenstände zur Aushandlung gegenüber, sodass eine Begründung zur Stützung bzw. Verteidigung eines der beiden Gegenstände erforderlich wird.

Beispiel 9: Ro_K2_WB_G2a_F1-F3 (Sven, Cecilia, Lara, Björn)

```
  01 SVE: aso ich glaub ich WÄISS wa mer [drIngend müend Use
          nää;]
  02      FÜÜRwerch. ((tippt mehrmals auf die Leuchtraketen))
  03 BJÖ:                                [ja: ich wÜ (das);
              ] ((zeigt auf das Zelt))
  04 CEC: s ZÄLT.
  05 BJÖ: NEI: ((noch mit Bezug auf das Feuerwerk))
  06 CEC: NÄ:- ((noch mit Bezug auf das Feuerwerk))
  07 SVE: dOch s FÜÜRwerch. ((tippt mehrmals auf die
          Leuchtraketen))
  08 BJÖ: lUag ich zEig dir mol; ((mit erhobenem Zeigefinger zu
          Sven))
  09      es ZÄLT de hEmmer (-), ((tippt mehrmals auf das
          Zelt))
→ 10 CEC: denn chÖmmer SCHLA (.) denn chönd- ((zuckt mit den
          Schultern))
  11 SVE: Aber es (.) me waiss jo nId öb,
  12      (--) wEmmer (-) DIE drüü.
```

Die Sequenz befindet sich am Anfang der Diskussion und beginnt mit einem Vorschlag von Sven («also ich glaub ich weiß was wir dringend herausnehmen müssen Feuerwerk», Zeilen 01-02), den er durch verschiedene Modalisierungen epistemisch stark markiert (Heritage 2012) und der ihn als autorisiert bezüglich der Einschätzung des Sachverhaltes darstellt (Zeschel 2017, 250) (z.B. durch die Markierung der epistemischen Autorität mit «ich weiß», durch das Adjektiv «dringend», das Modalverb

«müssen», das mehrmalige Tippen auf das Bild der Leuchtraketen). Parallel dazu weisen zwei weitere Gruppenmitglieder, Björn und Cecilia, konkurrierend auf einen anderen Gegenstand hin (Zelt, Zeilen 03-04). Bereits hier deutet sich in den unterschiedlichen Vorschlägen ein beginnender Dissens an.

In den darauffolgenden Turns nehmen Björn und Cecilia beide Bezug auf Svens initialen Vorschlag und lehnen diesen vehement ab (starke prosodische Markierung der Ablehnungspartikel «nein», Zeilen 05-06). Sven beharrt jedoch auf seiner Meinung und führt den begonnen Schlagabtausch fort («doch das Feuerwerk», Zeile 07) (vgl. auch «Aufschlagwechsel», Knoblauch 1995, 122). Bisher hat keines der Kinder eine Begründung für die eigene Meinung angeführt, sodass die diskursive Struktur bis hierhin bei einem Schlagabtausch verbleibt und der Dissens nicht gelöst werden kann. An dieser Stelle ist Björn jedoch im Begriff, auf eine andere Strategie zurückzugreifen: das Erklären bzw. Belehren mit Begründungsfunktion (Heller 2012, 89). Er leitet seine argumentative Erklärung in direkter Adressierung und mit erhobenem Zeigefinger ein («schau», Zeile 08) und markiert epistemischen Hochstatus (Heritage 2012) («ich zeig dir mal»). Der nun folgende argumentative Kernteil bleibt jedoch unvollständig und Björn leitet lediglich auf das Fokusthema (Zelt) hin («das Zelt da haben wir», Zeile 09). Die anschließende Sprechpause wird von Cecilia genutzt, um die Äußerung Björns zu vervollständigen: Sie ergänzt ko-konstruktiv zu Björns Proposition die erklärende Begründung in Zeile 10 mit dem Topos aus Mittel und Zweck («dann können wir schla»). Der syntaktisch ellipsenartige Anschluss wird kohäsiv in die Vorgängeräußerung eingepasst und gewährleistet einen fließenden Übergang zur projizierten Begründungshandlung (vgl. auch «smooth conversational flow», Szczepek 2000b, 27). Diese wird zwar unsicher hervorgebracht (Wortabbruch, Schulterzucken), zeigt aber Cecilias Kontextualisierungsfähigkeit sowie ihre mit Björn kollaborierende Haltung. Auch wenn sich dadurch eine klare demokratische 2:1-Situation ergibt und noch dazu Plausibilisierungsversuche unternommen werden, führt die gemeinsame Ko-Konstruktion nicht zur Lösung des Dissenses. Ohne einen elaborierten Einwand einzubringen, markiert Sven Ablehnung (durch die Einwandmarkierung «aber, man weiß nicht» und durch das Anbringen neuer Propositionen, Zeilen 11 ff.), in deren Folge es zu weiteren kontroversen Auseinandersetzungen kommt.

Wie anhand der Beispiele der Subkategorie der ko-konstruierten Begründungen bei kontextuell-inhaltlichen Relevantsetzungen gezeigt werden konnte, lassen sich vielfältige Subkontexte finden, die für das Auslösen einer ko-konstruierten Begründung verantwortlich sind. Es konnte aus den Daten rekonstruiert werden, dass die Kinder sowohl eher explizite als auch eher implizite Projektionen nutzen, um eine Begründung zu platzieren. Damit besteht auch eine mehr oder weniger determinierte Wahl zur Sprechhandlung des Begründens (vgl. auch Grundler 2011). Zum Beispiel ist es im divergenten Kontext eher «obligat», eine Begründung anzuführen, um die hervorgebrachte Proposition damit zu verteidigen oder «face à une contestation» (Doury 2004, 72) zu stützen und schließlich elaborierte und stabilere Konklusionen zu erzeugen. Die Wahl zur Begründung scheint aber auch in konvergenten Kontexten Mittel

der Wahl zu sein, um zum Beispiel explanative oder heuristische/explorative Anforderungen des Gesprächs zu bewältigen sowie Inhalte und bereits getroffene Entscheidungen abzusichern und Missverständnisse zu vermeiden. Außerdem werden vor allem modalisierte Begründen genutzt, um Kooperativität anzuzeigen. Zudem aktivieren Begründungen die Sprechenden dazu, den thematischen Fokus themenstringent aufrechtzuerhalten bzw. weiterzudenken.

Auf der Ebene der sprachlichen Konstruktion der Begründung lässt sich feststellen, dass diese im eher dissentischen Kontext weitaus kondensierter an die initiale Proposition angeknüpft wird und sie als hypotaktische Struktur syntaktisch ergänzt. Entsprechend werden kohäsive Bezüge auf den Diskursreferenten/den inhaltlichen Kern stark reduziert oder ganz weggelassen. Sie werden lediglich durch folge- oder begründungsmarkierende Konjunktionen als der Proposition zugehörig markiert. In den eher konvergenten Kontexten der Subkategorien 1 und 2 wird hingegen rallentiert, indem zum Beispiel durch die zeitlich aufwendigere Realisierung syntaktisch selbstständiger Beiträge und mit mehr Kohäsionsaufwand, das heißt unter Nutzung vielfältiger kohäsiver Mittel, an den *first pair part* (Schegloff 2007) angeschlossen wird. Eine etwas detaillierte Beschreibung dieser Befunde wird im Fazit am Ende des Gesamtkapitels in Kapitel 5.4 vorgenommen.

Im Folgenden wird ein weiterer Gesprächskontext dargestellt, in dem es zu kokonstruierten Begründungen kommt – hier jedoch weniger infolge kontextuell-inhaltlicher Implikationen, sondern vielmehr durch strukturell bedingte, verfahrensbezogene Relevanzen.

5.2. Ko-Konstruktionen durch verfahrensbedingte Relevantsetzungen

Mit «verfahrensbedingten Relevantsetzungen» sind diejenigen Erwartungen im Gespräch gemeint, die durch situativ aufgebaute Gesprächskonventionen bzw. konventionalisierte Muster als relativ stabile sequenzielle Abfolgen einen ganz bestimmten Beitrag – hier eine Begründung – erfordern, also meist sehr determinierte Handlungsobligationen für die Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner aufbauen (Grundler 2011). Derartige Muster entstehen unter anderem dann, wenn sich bestimmte Sprechhandlungen in einem spezifischen Kontext bewähren und von den Interagierenden in einem «Prozess von Gefallen, Wiederholung, Aneignung und Normalisierung» (Linke 2011, 29) als angemessen empfunden werden. Die Interagierenden verhalten sich dann in ihren «Wahlen» für spezielle kommunikative Handlungen gleichartig (Linke 2011, 28) – und setzen damit zum Beispiel implizit Relevanzen für ko-konstruierte Begründungen.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf einen Kontext von Ko-Konstruktionen, der durch (implizit) etablierte Gesprächsverfahren bzw. Gesprächsmuster Begründungen erwartbar macht. Diesbezüglich werden zwei häufig vorkommende Muster näher betrachtet: das explorative Aufzählen und Frage-Antwort-Sequenzen. Die beiden untersuchten Kontexte unterscheiden sich hinsichtlich der

Sprecherinnenverteilung oder Sprecherverteilung bzw. der Sprechanteile bei der Entstehung des Musters. Während beim explorativen Aufzählen zunächst eine oder einer der Interagierenden für längere Zeit das Rederecht beansprucht, dadurch eigenständig ein Muster aus Proposition und Begründung etabliert und dieses dadurch «instanziiert», sind im Kontext der Frage-Antwort-Struktur zwei Sprechende gleichermaßen durch die Aufteilung des *adjacency pairs* an der Entstehung des Musters beteiligt.

5.2.1. Exploratives Aufzählen

Sequenzen dieser Subkategorie werden von den Kindern entweder durch punktuelle Zusammenfassungen bzw. Wiederholungen, die der Stabilisierung des bisher erfolgten Entscheids dienen, oder durch ein systematisches Abarbeiten der einzelnen Optionen realisiert und sind durch ihre starke sequenzinterne Strukturierung und Listenintonation gekennzeichnet (sogenanntes «Durchgehen der Liste», Kreuz et al. 2019, 46; für dreiteilige Listen mit Drei-Komponenten-Struktur vgl. z.B. Selting 2004; vgl. auch Lerner 1994; Jefferson 1990; Müller 1989). Die erste Sprecherin oder der erste Sprecher projiziert durch einen fehlenden prosodischen *downstep*,[7] bedingt durch Abbrüche und Häsitationen, eine «offene» Liste, wodurch eine «offene und damit prinzipiell erweiterbare Anzahl von Listenelementen» nahelegt wird (Selting 2004, 3). Diese projizierte Erweiterung wird in Form einer ko-konstruierten Begründung durch «self-selection» (Sack/Schegloff/Jefferson 1974, 12) von der Ko-Konstrukteurin oder dem Ko-Konstrukteur realisiert. Das bereits etablierte Muster von Sprecherin A oder Sprecher A unterstützt die Ko-Konstrukteurin bzw. den Ko-Konstrukteur eine kontextangemessene Äußerung zu produzieren.

Beispiel 1: Ro_K6a_PB_G4a_F184-F188 (Jannick, Helen, Dominik, Ruben)

```
01 JAN: also strIIchhölzer und fÜÜrzüg mache mir NIT,
02      well mir FÜÜR mache,
03      (-) ähm mit so HOLZ anenander rIIbe,
04      °h ähm-
05 HEL: de KOCHtopf [brUUche mir;]
06 JAN:             [kOchtopf    ] nÄmme mir MIT,
07      d_lÜÜchTrakete nämme mir NIT,
08      will de ruben stoot obe uf <<lachend> em BÄRG,
09      mit zwäi fAckle am WINke>, ((schwenkt die Arme über
        dem Kopf))
```

[7] Meist gekennzeichnet durch eine gleichbleibende Tonhöhenbewegung, aber auch fallende und steigende Intonation ist möglich (Selting 2004, 3 f.)

```
  10       °hh s_hÄndi het käi emPFANG,
  11       also nämme mirs NIT mit,
  12       und <<rall>s_verBANDSzeug;>
→ 13 RUB: (-) [BRUUCHT ma nIt,
→ 14       <<leise>(wäil) mir dr KOCHtopf hän;      ]>
  15 JAN:      [dAs isch: (.) GRÖSCHte problEm aber,]
  16 DOM: ja das kÖmmer nit entSCHÄIde;
```

Die Kinder befinden sich in einer der letzten Gesprächsphasen, in der sie systematisch die Liste der Gegenstände durchgehen und Stellung dazu nehmen. Ein Sprecher, Jannick, besitzt gesprächsleitende Funktion und beansprucht durch ein erhöhtes Sprechtempo, steigende Melodieverläufe am Turn-Ende, starke Rhythmisierung und fehlende Pausierung sein Rederecht. Jannick etabliert während seiner Aufzählung die dreigliedrige, musterhafte Kombination «Nennen des Gegenstandes + evaluative Aussage + Begründung» (in verschiedenen Variationen) mit Listenintonation (Selting 2004) (Zeilen 01-11), bestehend aus vier TCU-übergreifenden Listenelementen. In Zeile 12 verlangsamt Jannick jedoch sein Sprechtempo und verwendet eine fallende Melodie am Äußerungsende, da er auf einen bisher noch nicht besprochenen Gegenstand bzw. noch offenen Entscheid stieß. Dadurch wird der Turn prosodisch als lokal abgeschlossen markiert,[8] bleibt im Rahmen des etablierten Sequenzmusters aber unvollständig, da er bereits beim Nennen des Gegenstands («und das Verbandszeug», Zeile 12) endet.

Ein zweiter Sprecher, Ruben, kann an dieser Stelle nun das Rederecht übernehmen.[9] Er etabliert jedoch keinen eigenen bzw. neuen thematischen Raum, sondern führt den Turn «in sequential alignment» (Bietti/Sutton 2015, 427; Stivers 2008) gemäß den konversationellen Erwartungen fort («braucht man nicht weil wir den Kochtopf haben», Zeilen 13-14). Er berücksichtigt dabei nicht nur die prosodische Gestaltung mit Listenintonation, sondern auch die syntaktischen Anforderungen einer *utterance completion* sowie die Anforderungen, die auf der Sprechhandlungsebene gestellt werden. So vervollständigt er das Muster nicht nur durch eine einschätzende Wertung («braucht man nicht», Zeile 13), sondern auch durch eine Begründung

---

[8] Laut Selting (2004, 4), «kann [wie] bei den geschlossenen […] auch bei offenen Listen das letzte Listenelement fallende Intonation haben. Die fallende Tonhöhenbewegung beim letzten Element einer offenen Liste hat aber nichts mit der Signalisierung des Listentyps, d.h. der nahegelegten Anzahl der Listenelemente als ‹offen› versus ‹geschlossen›, zu tun, sondern signalisiert die Beendigung der Praktik des Auflistens, ist also aktivitätstyp-bezogen».

[9] Das Incoming von Ruben wird jedoch nicht wahrgenommen, denn Jannick platziert überlappend selbst einen weiteren Turn («das ist das grösste Problem, aber», Zeile 15). Damit unterbricht er hier das Muster und es gelingt ihm nicht, eine Begründung zu finden. So ist der musterhafte und damit produktive Verlauf zum raschen Stabilisieren des Entscheids beendet und erneuter Diskussionsbedarf entsteht.

(«weil wir den Kochtopf haben», Zeile 14). Diese bezieht er inhaltlich auf Argumente, die bereits in einer vorhergehenden Sequenz erarbeitet worden waren (z.B., dass man Wunden mit heißem/sauberem Wasser aus dem Kochtopf reinigen könne, was das Verbandszeug erspare), indem er einen Nutzen-Topos verwendet, hier jedoch nicht als Mittel-Zweck-Topos (Arendt 2017, 54), sondern als kausales Grund-Folge-Schema im Sinne der alltagslogischen Schlussregeln (Schwarze 2010). Auch mit der Wahl des Topos behält er das Muster der vorgängigen Aufzählungen bei. Mit der Komplettierung der Aufzählung unter Beibehaltung etablierter syntaktischer und prosodischer Formen, argumentativer Mittel und gesprächslokal passendem Inhalt, entsteht eine ko-konstruierte listenartige Gesamtstruktur (Knerich 2013, 107 ff.). Mit dieser spezifischen Gestaltung seines ko-konstruierten Turns hält der Sprecher die Progressivität der Diskurseinheit aufrecht und arbeitet weiter aktiv an der Stabilisierung des Entscheids mit.

Auch der folgende Gesprächsausschnitt einer Mädchengruppe der sechsten Klasse ist das Resultat einer Diskussion, die bereits vor der wiedergegebenen Sequenz stattgefunden hatte, weshalb die Mädchen ihre bisher erarbeite Lösung zu Beginn der unten aufgeführten Sequenz in gegenseitigem Einvernehmen wiederholend, teilweise sogar chorisch (Schwitalla 1992) zusammenfassen (Buschmesser und Leuchtrakete, Zeilen 01-09). In den darauffolgenden Turns entwickelt sich eine verfestigte Struktur, die die Projektion einer ko-konstruierten Begründung zur Folge hat.

Beispiel 2: Ro_K6_BiO_G1a_F27-F32 (Sara, Isabella, Aysegül, Tefta)

```
  01 AYS: also mir BRUUche;
  02      bUch busch BUCH,
  03 ISA: BUSCHmässer;
  04 AYS: uh; ((schlägt sich an den Kopf))
  05 SAR: BUSCH[mässer;]
  06 AYS:      [BUSCH  ]mässer;
  07 ISA: [LEUCHTrake;]
  08 TEF: [LEUCHTra-  ]
  09 SAR: und LEUCHTrakete;
  10      und jetzt aso FÜÜR chömmer sÄlber mache, ((zeigt auf
          Feuerzeug und Streichhölzer))
  11      hÄndi het EH käi empfang, ((zeigt auf Handy))
  12 TEF: Ebe jo-
  13 SAR: <<rall> verBANDSzüg;> ((zeigt auf Verbandszeug))
  14      (-) MÜEmer halt-
→ 15 AYS: [verLETZ di nIt,    ]
```

```
16 TEF: [äh (xxx) (BLETter;)]
17 AYS: Ebe das STIMMT;
18 TEF: chÖnne mir (hättet mer) BLETter chönne nää;
19 SAR: ja Ebe;
20 AYS: jA BLETter;
21 SAR: brUUche mir NIT;
22      °h und jEtzt (.) es chönnt CHALT wärde;
```

Nach den ersten zusammenfassenden Nennungen des bisher erarbeitenden Entscheids (Buschmesser und Leuchtrakete, Zeilen 01-09), beginnt sich ab Zeile 10 die Herausbildung eines Musters abzuzeichnen, das durch eine informelle Gesprächsleiterin etabliert wird. Dieses Muster ist im Vergleich zum Beispiel zuvor etwas reduzierter (es fehlt die evaluative Aussage bzw. Konklusion) und es enthält entweder nur eine Begründung («Feuer können wir selber machen», Zeile 10) mit impliziter Proposition (im Sinne von: «wir sind gegen Hilfsmittel, um das Feuer anzuzünden») oder eine Proposition in direkter Verbindung mit einer Begründung wie beispielsweise «Handy hat eh keinen Empfang» (Zeile 11). Diese kumulierte Konstruktion von Proposition und Begründung, die zudem sowohl prosodisch in typischer Listenintonation (steigende Melodie am Phrasenende) als auch gestisch als repetitiv markiert ist, stellt im Folgenden das Muster dar, an dem sich nach seiner Festigung ein anderes Mädchen ko-konstruktiv beteiligt.

Als es zum Nennen eines dritten Elements innerhalb der Aufzählung kommt («Verbandszeug», Zeile 13), was in der darauffolgenden Intonationsphrase andeutet, dass die Musterhaftigkeit durch eine andere Satzkonstruktion verlassen werden könnte («Verbandszeug, müssen wir halt», Zeilen 13-14) und sich ein mögliches Nicht-Beenden der Sequenz abzeichnet (fallende Melodie, reduziertes Sprechtempo und gefüllte Pausen als prospektive Reparatur (Pfeiffer 2017; Liddicoat 2007, 171; Clark/Fox Tree 2002; Schegloff et al. 1977, 363) und Pause am Turnende), übernimmt Aysegül das Rederecht. Sie ergänzt in vollkommener Einhaltung des Musters eine passende Kausalbegründung unter Rückgriff auf einen normativ verwendeten Grund-Folge-Topos (Proposition mit integriertem Anschluss einer Begründung: «verletzt du dich nicht», Zeile 15) und komplettiert damit die sequenzielle Folge. Obwohl von Tefta parallel dazu eine andere Begründung («Blätter», Zeile 16) hervorgebracht und im Folgenden weiterbearbeitet wird, zeigt die ko-konstruierte Begründung Aysegüls jedoch ihre starke Aufmerksamkeit für den Redebeitrag ihrer Vorgängerin, die Fähigkeit zur Übernahme syntaktischer Muster und Sprechhandlungsmuster sowie (im wiedergegebenen Auszug nicht ersichtlich) die Fähigkeit zur kontextuell passenden Wiederverwendung einer bereits zuvor genannten Begründung (Sarah hatte das Argument des Nichtverletzens bereits einige Sequenz zuvor angeführt). Damit trägt sie dazu bei, die Sequenz mittels des etablierten (und bewährten) Verfahrens fortzu-

führen bzw. die initiierte Verfahrensnorm und damit auch die Progressivität der Diskurseinheit aufrechtzuerhalten.[10]

Werden derlei Verfahren im Rahmen einer argumentativen Diskurseinheit verwendet, können sie durch ihre klare Struktur und ihre eingeschränkten Wahlmöglichkeiten zur Fortführung der jeweiligen Intonationsphrasen sowohl auf syntaktischer Ebene als auch auf Sprechhandlungsebene für die Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure das Einbringen bestimmter Handlungen, wie ko-konstruierte Begründungen, unterstützen (vgl. auch reduzierter kognitiver Aufwand mit maximaler Phase der Entlastung bei morphosyntaktischen Ko-Konstruktionen, Auer 2005a, 9/2007, 104). Auch wenn diese verfahrensbedingten Relevantsetzungen stark regelgeleitet sind sowie «mit geringem Kontextualisierungsaufwand prozessiert werden, da sie die sequenziellen Abhängigkeiten durch die starke Gesprächssteuerung und Turnregelung gering und lokale Zugzwänge leicht erkenn- und befolgbar sind» (Kreuz et al. 2019, 49), machen die Beispiele aber auch deutlich, dass ein hoher Synchronisierungsaufwand erforderlich ist, um die Struktur – auch mit dem erforderlichen hohen Tempo des Anschlusses – auf argumentativer Ebene weiterzuführen. Dies mag einer der Gründe sein, warum Ko-Konstruktionen dieser Subkategorie nur in den Daten von sechsten Klasse identifiziert werden konnten.[11]

Ein weiterer Kontext, der sich auf ein bestimmtes Muster bezieht und dadurch Begründungen als nächsten Zug erwartbar macht, sind Frage-Antwort-Sequenzen. Frage-Antwort-Sequenzen sind im Zusammenhang mit argumentativen Ko-Konstruktionen einerseits interessant, weil sie bereits an sich eine gemeinsame und sehr enge Form des gemeinsamen Sprechens, nämlich ein *adjacency-pair*, darstellen (Schegloff/Sacks 1973) und dadurch teilweise sogar zu den konstruktionsgrammatischen Gestalten gezählt werden (Auer 1996b) (vgl. Kapitel 3.4.2), und andererseits, weil das Fragen beim Argumentieren ein wesentliches Mittel ist, um Begründungspflichten auszulösen (Heller 2012, 78). Fragen dienen im nachfolgend beschriebenen Kontext als *head act* und projizieren in hohem Maße eine Antwort – in diesem Fall eine ko-konstruierte Begründung –, jedoch nicht im Kontext von Dissens, sondern als «echte» oder rhetorische Frage mit erwarteter Fremd- bzw. Selbstexplikation.

---

[10] Vgl. auch sehr frühe konversationsanalytische Studien, z.B. Schegloff (1979) «which suggest that interactants are concerned with the progress of talk in interaction» (Stivers/Robinson 2006, 387) sowie Goodwin und Goodwin (1986), die zeigen, wie die Interagierenden sich gegenseitig bei der Wortsuche innerhalb einer TCU helfen, um den Turn aufrechterhalten bzw. abschließen zu können. Vgl. auch Schegloff (2007) in Bezug auf die Progressivität einer Sequenz: «the accomplishment of the activity is the favored – or […] the preferred – second pair part» (Schegloff 2007, 59).

[11] Zwar entwickeln auch die Kinder der zweiten oder vierten Klasse gewisse Musterhaftigkeiten oder Systematiken, verbleiben aber meist beim unbegründeten Vorschlagen eines Gegenstands. Im Zusammenhang mit dem Ko-Konstruieren auf argumentativer Ebene sind derlei Musterhaftigkeiten scheinbar anspruchsvoller und daher nicht oder nur selten bei den jüngeren Kindern vorhanden.

5.2.2. Explorative Frage-Antwort-Sequenzen

Eine Begründung wird in denjenigen Kontexten projiziert, in denen die Kinder ihren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern Fragen stellen oder Themenvorschläge zur Diskussion einbringen (vgl. auch «‹obvious› cases» von Projektionen, Sacks/Schegloff/Jefferson 1974). Die in den Daten gefundenen Beispiele lassen sich in Kontexten von 1) Wiederaufnahmen finden, das heißt, nachdem ein bestimmter Gegenstand bereits mehrmals thematisiert, aber noch nicht hinreichend exploriert wurde und nun ein finaler Entscheid gefällt werden muss. Aber auch bei 2) der Initiierung eines neuen Themas dient eine Frage bzw. eine Aufforderung zur begründeten Aushandlung in Form einer frageähnlichen Äußerung als begründungsauslösender Zug. In solchen Fällen sind sich die Kinder noch unsicher bezüglich des mitzunehmenden Gegenstands, da das Thema noch nicht in der Gruppe bearbeitet werden konnte. War das Muster beim explorativen Aufzählen nur von einer oder einem der Sprechenden etabliert und dann lediglich von einer oder einem anderen weitergeführt worden, sind bei den Frage-Antwort-Sequenzen zwei der Kinder gleichermaßen für den Aufbau und die Realisierung des Musters verantwortlich. Die einzelnen Sprechhandlungen (Proposition und Begründung) werden nicht bereits als zusammenhängende Strukturen von einer Initiantin oder einem Initianten «instanziiert», sondern werden unter den beiden Kindern aufgeteilt. Dies geschieht, indem einer der Gesprächspartnerinnen oder einer der Gesprächspartner durch eine Frage adressiert und in Zugzwang gebracht wird – entweder so, dass eine Begründung entweder obligat wird oder aber, dass durch einfache Entscheidungsfragen ohne Begründungszwang die oder der zweite Sprechende selbstinitiativ eine Begründung realisiert. Die Turnübergabe erfolgt, anders als beim explorativen Aufzählen, damit durch Fremdwahl.

Der folgende Transkriptausschnitt aus einer zweiten Klasse zeigt den erstgenannten Fall 1), während sich der zweite Ausschnitt, der aus einer vierten Klasse stammt, auf Fall 2) bezieht, das heißt auf einen Kontext, in dem eine Frage (der Unsicherheit) gestellt wird.

Beispiel 3: Ro_K2_WB_G2a_F65-F66 (Sven, Cecilia, Lara, Björn)

```
  01 BJÖ: °h und jetzt entweder dAs oder DAS. ((zeigt auf
          Buschmesser und Leuchtraketen))
  02 CEC: ich wÜrd [DAS.   ] ((zeigt auf Leuchtraketen))
  03 BJÖ:          [Ich wür] DAS. ((zeigt auf Buschmesser))
  04      nÄi ich wÜrd das wÄisch woRUM;
  05 CEC: ((schüttelt den Kopf))
  06 BJÖ: will wEmmer [dAs (.)          ] wenn sii bi üüs dAs
          nit SEEND;
→ 07 CEC:             [ah jA au für PILZ] und so; ((wedelt mit
```

```
          erhobener Hand durch die Luft))
08        fürs ÄSse.
09 BJÖ:   und mir hEnd nume DRÜÜ (.) lUg,
10        (.) mir hEnd nid soo VILL vo dEne; ((zeigt auf
          Leuchtraketen))
11        und nacher chÖmmer !NIE! mee fUrt;
12 SVE:   okEE denn nemme mer DIE.
```

Nach einer gesprächssteuernden Äußerung in Form einer Entweder-oder-Entscheidungsfrage («und jetzt entweder das oder das», Zeile 01) mit fallender Intonation als Markierung der Turnübergabe durch Björn, befinden sich die anderen Kinder im Zugzwang, Position zu beziehen und diese zu verdeutlichen. Cecilia tut dies durch ein einfaches, unbegründetes Statement («ich würde das» bezieht sich auf die Leuchtrakete, Zeile 02). Björn schließt ebenfalls durch das Nennen seiner (abweichenden) Meinung an (Buschmesser) und widerspricht damit gleichzeitig dem Vorschlag von Cecilia (Zeile 03). Dadurch erhält die Sequenz dissentischen Charakter.

Der Dissens bleibt jedoch nicht bestehen, denn die etablierte Opposition wird durch den Versuch der Plausibilisierung bzw. der Beseitigung einer Wertungsdivergenz durch eine Begründung von Björn abgeschwächt. Diese Begründung wird allerdings nicht sofort angeschlossen, sondern in einem epistemischen *abstract* angekündigt, das in Form einer Warum-Frage («weißt du warum», Zeile 04) als erstem Teil eines *adjacency pairs* eine Antwort des Gegenübers verlangt. Damit besteht für die Adressatin die Möglichkeit, zu partizipieren[12] und im Sinne einer Zustimmung (*preference for agreement*, Pomerantz 1984) oder eines stützenden/einlenkenden Arguments die Opposition aufzulösen. Durch die direkte Adressierung von Cecilia zeigt Björn zwar seine Zugewandtheit zu seiner Gesprächspartnerin. Die Frage Björns ist jedoch eher als «selbstauferlegte» Begründungspflicht oder als rhetorische bzw. «argumentative» Frage[13] zu interpretieren, deren Antwort der Frager bereits kennt, und wird somit nicht als «echte» Frage an die Gesprächspartnerin herangetragen. Dies erinnert an das rhetorische Stilmittel der Hypophora, also an eine Frage, die statt eines Nicht-Wissens des Fragers dessen epistemische Autorität bzw. dessen Wissensvorsprung markiert und vom Sprechenden selber beantwortet (werden) wird. Auf formaler Ebene war damit zwar eine responsive Begründung relevant gesetzt, deren Realisierung auf handlungspragmatischer Ebene jedoch nicht unbedingt von den Ge-

[12] Bei dieser Art von Frage ist die oder der Fragende meist darauf eingestellt, die Frage selbst zu beantworten. Das Ausmaß der Möglichkeit einer substanziellen Partizipation eines anderen Kindes ist dadurch eher gering.

[13] «argumentativ» deshalb, weil sie durch das Fragewort «warum» eine Begründung, den «Kernjob» einer Argumentation, vom Gegenüber verlangt und die Sequenz damit als argumentativ kontextualisiert.

sprächspartnerinnen und Gesprächspartnern erwartet wird, sodass der Frager die Antwort (aufgrund seines Wissens) selber realisieren könnte, ohne die Regeln des Sprecherwechsels zu verletzen. Das Gespräch wird dadurch lokal stark durch den Sprecher gesteuert, der damit eine gewisse «interaktionale Dominanz» zeigt (Linnell/Gustavson/Juvonen 1988).

Cecilia bedient zunächst den erwarteten Zug und gibt durch ihr Kopfschütteln zu verstehen, dass sie die Frage nicht beantworten könne (Zeile 05), weshalb Björn mit seiner Begründung ansetzt («weil wenn wir», Zeile 06). Zu einer Ko-Konstruktion mit kooperativen Anteilen wird die Sequenz erst in Zeile 07, da Cecilia tatsächlich eine Begründung zu Björns Statement nachliefert («ah ja au für Pilze und so fürs Essen», Zeile 07) und damit das *adjacency pair* aus Zeile 04 durch einen Nutzen-Topos aus einer Mittel-Zweck-Relation vervollständigt. Obwohl sie die grammatische Konstruktion nicht fortführt, nistet sie ihre Antwort in die vorhandene Struktur elliptisch ein (Mazeleand 2009) und schließt ihre Begründung nach einer kurzen Markierung von Zustimmung direkt an. Potenziell bietet die Frage für die übrigen Gesprächsteilnehmenden die Möglichkeit zur Turnübernahme – und dies nicht nur als einfache Zustimmung oder Ablehnung wie dies in den Beispielen der «echten», geschlossenen Fragen möglich wäre – sondern mit der Implikation zur Realisierung einer Begründung (markiert durch den Zusatz «warum» innerhalb der «weißt du, warum?»-Frage). Die Begründung seiner Partnerin – obschon supportiv – wird von Björn jedoch übergangen, sodass diese Sequenz eher den Eindruck eines «Aneinandervorbeiredens» denn echter Kooperativität erweckt. Nach Björns eigener Begründungssequenz (Zeilen 09-11), schließt sich auch Sven als dritter Sprecher zustimmend an, wodurch der Konsens verfestigt wird.

An dieser Sequenz zeigt sich nicht nur die gemeinsame strukturell-inhaltliche Konstruktion eines vollständigen Arguments, sondern deutlich auch die Aushandlung epistemischer Autoritäten (Heritage/Raymond 2005) und damit verbunden die gemeinsame Konstruktion von Wissen: Cecilia demonstriert durch die sprachliche Markierung «ah ja» (Zeile 07) einen Aufbau von Wissen. Dadurch ereignet sich ein «change of state [that] indexes an epistemic shift concerning the K− position previously adopted by the questioner» (Heritage 1984, zit. nach Heritage 2012, 34).[14] Dieser Aufbau von Wissen wurde letztlich nur durch die Fragen von Björn und sein Partizipationsangebot ausgelöst. So wurde das explizite Elizitieren von potenziellen Begründungen in dieser Sequenz an zwei Stellen deutlich: in Zeile 01 durch die Entweder-oder-Frage und in Zeile 04 durch die Warum-Frage. Dies zeigt, wie sich die Kinder gegenseitig herausfordern, (Nicht-)Wissen zu prüfen und es auf-, aus- oder umzubauen (Redder 2016, 308; Lambert 2013; Trautmann 2004). In solchen Fällen lässt sich das interaktive Verhalten der Kinder als mäeutisch charakterisieren (vgl. Doury 2012 zur mäeutischen bzw. heuristischen Funktion des Argumentierens; vgl. auch

[14] K− bezieht sich auf das Wissen (*knowledge*) der Interagierenden. Die Abkürzung zeigt entsprechend ein «Nichtwissen» der Interagierenden an. Das gegenteilige Pendant wäre das Vorhandensein von Wissen, welches mit K+ markiert wird (Heritage 2012).

Kapitel 2.1.3), was bedeutet, dass sie sich zu einer Erkenntnis verhelfen, indem sie sich durch geeignete Fragen dazu veranlassen, den betreffenden Sachverhalt im Sinne eines sokratischen Dialogs selbst zu ergründen und so zu Einsicht, das heißt zu Wissen, zu gelangen (Stangl 2019, o.S.). Auf diese Weise können Peer-Interaktionen potenzielle Lerngelegenheiten für den diskursiven Erwerb von Wissen darstellen.

Der zweite Transkriptausschnitt zeigt einen Fall, in dem eine Schülerin ihren Vorschlag den anderen Gruppenmitgliedern als «echte» Frage unterbreitet, da das Thema von den Kindern zuvor noch nicht bearbeitet worden war. Es verfestigt sich in der Folge ein Sprachhandlungsmuster zweier Kinder, das «batterieähnlich» (in Anlehnung an Ehlich/Rehbein 1977a) nach dem Schema «Frage – Antwort» bzw. «Proposition – Begründung» durchgeführt und systematisch von diesen Kindern genutzt wird, sodass in unmittelbarer Folge mehrere Ko-Konstruktionssequenzen aus «Proposition und Begründung» entstehen.

Beispiel 4a: Ro_K4_WB_G2a_F9-F10 (Marius, Pal, Diana, Stefanie)

```
  01 DIA: aber HENdi;
  02      das CHÖmer scho mal;=
  03      =Oder? ((blickt vom Arbeitsblatt auf zu Marius))
→ 04 MAR: ja well da chÖmer äig ehm:
          (-)
→ 05 DIA: bi öppert [AA(lüte),]
  06 MAR:           [HILF     ] hole;
  07 PAL: jo und [(DANN),] ((zeigt auf Handy))
  08 DIA:        [und    ] verBANDSkasten;
```

Die Sequenz befindet sich in einer Anfangsphase des Gesprächs. Diana hat in der Sequenz davor bereits das Handy thematisiert, wozu von den anderen Kindern jedoch keine Stellung bezogen wurde. Diana kommt in diesem Abschnitt mittels einer an ihren Gesprächspartner Marius gerichteten Frage auf das Thema «Handy» zurück («aber Handy das können wir schon mal oder», Zeilen 01-03). Durch ihren Turn zeigt sie an, dass sie einen offenen Punkt in Form einer Rückversicherungs- oder Überprüfungsfrage explizit zur Diskussion stellt. Ihre Frage dient somit möglicherweise dazu, «die eigenen Zweifel zu explizieren und die eigene Unsicherheit gemeinsam mit den anderen Teilnehmenden auszuräumen» (Kreuz et al. 2019, 48). Mit der «Wir»-Perspektive überträgt sie der Gruppe Verantwortung und gibt das Rederecht durch ihren als Frage markierten Turn mit dem Fragewort «oder» (z.B. Gülich/Mondada 2008, 41), die steigende Melodie und den sich vom Arbeitsblatt hebenden Blick an die anderen weiter. Als Folge dieses expliziten Sprecherwechselmechanismus (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974; vgl. Kapitel 4.4) befinden sich die anderen Kinder unter dem Zugzwang, der Adressierung nachzukommen und die ko-konstruktive Ge-

stalt «Frage-Antwort» zu schließen. Um die Frage Dianas zu beantworten, ergreift Marius das Wort und signalisiert seine Zustimmung durch die Partikel «ja». Im zweiten Äußerungsteil setzt er zusätzlich zu einer Begründung an (mit kausaler Markierung «weil»). Die initiale Frage von Diana macht jedoch nicht zwingend eine elaborierte Begründung erforderlich. Eine einfache Zustimmung, die ohnehin den «präferierten Zug» darstellt (Pomerantz 1984), wäre ausreichend gewesen.[15] Jedoch scheint in dieser Sequenz eine begründende Antwort von Marius eine passende Reaktion auf Dianas Vorschlag zu sein. Möglicherweise tut er dies, um einer antizipierten Explizierungsbitte seiner Gesprächspartnerin nachzukommen und damit seine epistemische Verantwortlichkeit wahrzunehmen oder sogar seinen «Wissensvorsprung» herauszustellen.

Marius ergänzt die Position Dianas ko-konstruktiv um eine stützende Begründung, die er jedoch erst nach einer Verzögerung (Dehnung und Pause am Turnende) vollständig verbalisieren kann («ja, weil dann dann können wir eig ähm / Hilfe holen», Zeilen 04/06). Er greift dazu auf einen kausalen Nutzen-Topos (Mittel-Zweck) zurück. Exakt an derjenigen Stelle, an der die Turn-Konstruktionsprobleme von Marius erkennbar werden, schaltet sich die erste Sprecherin Diana durch eine ko-konstruierte «helpful utterance completion» (Ferrara 1992, 207) wieder ein und realisiert eine syntaktische Vervollständigung des Turns ihres Gesprächspartners («bei jemandem anrufen, Zeile 05).[16] Zwar ist dies nicht die von Marius intendierte Turnbeendigung auf Wortebene, wie sich im nächsten Turn in Zeile 06 herausstellt, jedoch erkennt Diana die ihr zugrunde liegende *inhaltliche* Ausrichtung, sodass sie eine funktional vergleichbare Tätigkeit «jemanden anrufen» (Zeile 05) anschließt und die «syntaktische Gestalt» (Auer 1996b) schließt.

In dieser letzten kurzen Sequenz lässt sich das gemeinsame Konstruieren eines möglichen Entscheids besonders deutlich beobachten. Sie zeigt einerseits die ko-konstruierte Übernahme des aktuellen Turns in Form einer Begründung auf der Ebene des projizierten Inhalts und anderseits einen damit kombinierten ko-konstruierten Gestaltschluss auf morphosyntaktischer Mikroebene. Dies verlangt eine hohe Aufmerksamkeit für die Äußerung des Gegenübers in dem Sinne, dass die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur die Strukturbildung der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers verfolgt, Hypothesen über den weiteren Verlauf projizierter syntaktischer Muster aufstellt und so «im geeigneten Moment in den syntaktischen Prozess einsteigen und diesen übernehmen kann» (Günthner 2013, 14). Die Sequenz verdeutlicht darüber hinaus, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, an beiden Stellen des Sprecherwechsels – also nach der Frage sowie an der syntaktischen

---

[15] Quantitative Analysen des übergeordneten Forschungsprojekts, in dessen Rahmen die vorliegende Arbeit entstanden ist, haben gezeigt, dass ablehnende Positionierungen häufiger mit einer Begründung gekoppelt werden (≈26% begründete vs. 74% nicht begründete Statements) als zustimmende Positionierungen (≈19% begründete vs. ≈81% nicht begründete Statements) (Neyerlin 2017, 10).

[16] Dieses Beispiel könnte daher auch in die nachfolgend dargestellte Kategorie der «Ko-Konstruktionen durch morphosyntaktische Relevantsetzungen» eingeordnet werden. Der *primäre* Auslöser für eine Begründungshandlung ist jedoch die Frage.

Leerstelle – angemessen und im Sinne der Partnerin oder des Partners zu reagieren und entsprechende Relevanzen für ko-konstruierte Begründungen zu erkennen. Sie gewährleisten damit nicht nur *talk's progressivity* im Sinne einer «preference for sequence and activity progressivity» (Stivers/Robinson 2006, 387), sondern auch, dass die offene Fragestellung in elaborierter Weise bearbeitet werden kann. Entgegen der Erwartung, dass geschlossene Fragen eher knappe Antworten provozieren (vgl. Spranz-Fogasy 2010, 78 für Arzt-Patienten-Gespräche), geht es hier jedoch nicht nur darum, eine einfache gemeinsame Konvergenz durch eine «Ja»- oder «Nein»-Antwort herzustellen, sondern vielmehr auch darum, eine gemeinsame *Wissens*konvergenz zu schaffen – nach Ehlich (2014, 47) geht es um die «Umwandlung von präzisiert Unbekanntem in Bekanntes». In der gemeinsamen Herstellung und Prozessierung von verallgemeinerbarem Wissen werden somit auch die diesbezüglichen Konvergenzinteressen der beiden Kinder deutlich (Ehlich 2012 bzw. Ehlich 2014, 46; vgl. auch explorativ Argumentieren in Kapitel 2.1.2).

Die Sequenz wird unmittelbar mit einer neuen Behauptungs-Begründungsstruktur fortgesetzt, die die erste Frage-Antwort-Struktur musterhaft weiterführt, aber – im Gegensatz zur ersten Sequenz – lediglich eine frage*ähnliche* Äußerung zum Ausgangspunkt hat. Auch daran wird eine Antwort bzw. eine Begründung angeschlossen.

Beispiel 4b: Ro_K4_WB_G2a_F9-F10 (Marius, Pal, Diana, Stefanie)

05 DIA: und verBANDSkasten. *((blickt vom Arbeitsblatt auf zu Marius))*
06 MAR: jä [das isch AU no] wIchtig-
07 PAL: [NÄ_ÄI:] dAs dAs- *((tippt energisch nach einander auf Schlafsack, Zelt und Handy))*
→ 08 MAR: wenn öpper sich verLETZT;

In diesem Ausschnitt lassen sich mehrere Parallelen zur obigen Sequenz finden: Es ist wiederum Diana, die in unmittelbarem Anschluss an die vorherige Sequenz einen neuen Themenvorschlag zur Diskussion stellt («und Verbandskasten», Zeile 05). Sie gibt den Turn diesmal zwar nicht explizit mittels der typischen Frage-Markierung «oder» ab, aber sie markiert prosodisch durch die fallende Melodie am Ende ihrer Äußerung eine turnübergaberelevante Stelle. Außerdem zeigt sie ihre Wahl des nächsten Sprechers (wieder Marius) erneut mit einem adressierenden Blick an. Dieser gerät dadurch in Zugzwang, ihre frageähnliche Äußerung beantwortend aufgreifen zu müssen. Dazu ko-konstruiert Marius wiederum eine lexikalisch markierte Wenn-Begründung («wenn sich jemand verletzt», Zeile 08). Er leitet die Begründung wiederum mit einer zustimmenden Partikel ein («ja»), expandiert diese Einleitung hier jedoch noch mit einer wertenden Stellungnahme («das ist auch noch wichtig», Zeile 06) und expliziert damit seine Übereinstimmung mit dem Vorschlag seiner Gesprächs-

partnerin. In seiner Begründung konstruiert er den fiktiven Fall einer möglichen Verwendung des Verbandszeugs durch einen Mittel-Zweck-Topos. Pals eingeschobene Äußerung in Zeile 06 wird von beiden Kindern übergangen.

Nach einer kurzen Ratifizierung des Entscheids durch Pal schließt sich eine dritte Sequenz an, die analog zu den beiden vorhergehenden Sequenzen gestaltet wird.

Beispiel 4c: Ro_K4_WB_G2a_F9-F10 (Marius, Pal, Diana, Stefanie)

```
  09 DIA: dEnn no zum bischpil wOll näi es ZELT. ((blickt vom
          Arbeitsblatt auf zu Marius))
→ 10 MAR: es zElt wämmer (.) zum bischpil no e nAcht mün:d döt
          (.) überNACHte,
```

Auch hier ist es wieder Diana, die die Kette von frageähnlichen Propositionen initiativ mit einem neuen Vorschlag weiterführt («dann noch zum Beispiel Woll nein das Zelt», Zeile 09). Wie im Beispiel zuvor markiert sie dadurch und gekoppelt mit fallender Melodie sowie direkter Adressierung durch Blickrichtung zu Marius eine turnübergaberelevante Stelle für ihren Gesprächspartner. Somit ereignet sich eine Turn*übergabe* durch Fremdwahl statt einer Turn*übernahme* und der Gesprächspartner wird herausgefordert, einen nächsten responsiven Beitrag zu realisieren bzw. sich explorativ an der Suche nach einer Antwort zu beteiligen.[17] Mit der Initiative der ersten Sprechenden wird der Gesprächspartner also unter Zugzwang gesetzt, was gleichzeitig mit einer gewissen Einschränkung seiner Handlungsmöglichkeiten verbunden ist (Grundler 2011, 110). Der Vorschlag stellt mit Dianas konstativer Frage ebenfalls den ersten Zug einer Behauptungs-Begründungs-Struktur dar und verlangt das Schließen der Struktur durch eine begründende Antwort.

So ist es auch in dieser dritten Sequenz Marius, der daraufhin erneut eine Begründung zu Dianas Proposition ergänzt. Er schließt hier jedoch nicht wie in den anderen Beispielen durch eine einfache Zustimmungspartikel an und fügt ergänzend auch keine persönliche wertende Stellungnahme hinzu (Beispiel 4b), sondern er wiederholt die Proposition Dianas, indem er das Fokuslexem «Zelt» aufgreift (Zeile 10). Auch dies stellt eine Möglichkeit dar, um Übereinstimmung anzuzeigen (vgl. Kapitel 3.5); zugleich dient die Wiederholung aber auch dazu, thematische Eindeutigkeit herzustellen. Denn durch die Selbstreparatur (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977) Dianas im vorhergehenden Turn in Zeile 09 («Woll nein das Zelt») ist ein ambiger Themenfokus entstanden. Marius verdeutlicht jedoch durch die Wiederholung der Proposition seinen Referenzpunkt und gewährleistet dadurch eine eindeutige Themenfokussierung sowie den störungsfreien Fortgang der Interaktion (Arendt 2019a, 80).

---

[17] In allen Datenbeispielen war es dann tatsächlich der gewählte nächste Sprecher, der der Frage nachkam und ko-konstruktiv eine Antwort in Form einer ko-konstruierten Begründung ergänzte (im Gegensatz zu Frage-Antwort-Sequenzen im Kontext von Widerspruch, vgl. Kapitel 7.3).

Anschließend stabilisiert er durch die Addition einer Begründung den Vorschlag seiner Gesprächspartnerin («wenn wir zum Beispiel noch eine Nacht dort übernachten müssen», Zeile 10). Wie schon in Beispiel 4b verdeutlicht Marius mit seiner Begründung ein mögliches Szenario (markiert durch «wenn»), welches das Mitnehmen des Zelts erforderlich machen würde, und plausibilisiert die Begründung wieder mit einer Mittel-Zweck-Relation. Dianas Wortwahl übernehmend modalisiert er seine Äußerung zudem durch die Formulierung «zum Beispiel» (zu «Beispielen» beim Argumentieren vgl. z.B. Spiegel 2003; vgl. Kapitel 6.4 und 6.5). Mit der Übernahme von Äußerungsteilen werden Kooperationswille und Aushandlungsbereitschaft verdeutlicht (Kreuz/Luginbühl 2020; vgl. Kapitel 3.5). Zudem stellt Marius durch die Verwendung des Personalpronomens im Plural («wir») seine Begründung aus einer Perspektive dar, die die Relevanz für die gesamte Gruppe unterstreicht. Nach dieser dreischrittigen ko-konstruierten Diskurseinheit werden die Aushandlungsergebnisse von den Kindern zusammengefasst und ratifiziert, sodass sie das Gesprächsziel, die Einigung auf drei Gegenstände, erfolgreich erreichen konnten.

Die erläuterten Beispiele haben gezeigt, wie mit «verfahrensbedingten Relevantsetzungen» durch situativ aufgebaute Gesprächskonventionen bzw. konventionalisierte Muster ganz bestimmte Erwartungen im Gespräch generiert werden, nämlich in Bezug auf die Fortführung von propositionalen Beiträgen durch eine Begründung. Ko-Konstruierte Begründungen werden projiziert, wenn sie bereits als angemessene Sprechhandlung etabliert und innerhalb einer stabilen Struktur hervorgebracht wurden, an der sich die Folgesprecherin oder der Folgesprecher (die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur) orientiert (beim explorativen Aufzählen). Beim ko-konstruierten Anschluss behält die Sprecherin oder der Sprecher diese Struktur exakt bei, zum Beispiel hinsichtlich Prosodie und Topos, und komplettiert damit die sequenzielle Folge innerhalb des etablierten Musters. Dadurch signalisieren die Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure ihre starke Aufmerksamkeit für den Redebeitrag ihrer Vorgängerinnen und Vorgänger sowie die Fähigkeit zur Übernahme syntaktischer Muster und Sprechhandlungsmuster. Zudem hält die Sprecherin oder der Sprecher die Progressivität der Diskurseinheit aufrecht und arbeitet weiter aktiv an der Stabilisierung des Entscheids mit. Auch die Kooperationsbereitschaft wird auf diese Weise verdeutlicht.

Eine stärker epistemische Perspektive erhält das Ko-Konstruieren innerhalb von Frage-Antwort-Sequenzen. Hier dienen eine Frage bzw. eine frageähnliche Äußerung – seien sie rhetorisch oder «echt» – als begründungsauslösende Züge. Jedoch werden in keinem der Beispiele offene Fragen gestellt, die eine Begründung hochgradig obligat machen (Warum-Fragen). Vielmehr handelt es sich um geschlossene Fragen, die auch mit «ja» oder «nein» beantwortbar wären. Die Sequenzen verdeutlichen jedoch, dass die Kinder durch ihre Situationseinschätzung und die Wertung des initialen Beitrags der Partnerin oder des Partners innerhalb dieser Situation dennoch Begründungen liefern und damit ein vollständiges, ko-konstruiertes *adjaceny pair* erzeugen. Dabei unterschieden sich die Praktiken der Verknüpfung zwischen den

verschiedenen Sprechbeiträgen in den Sequenzen der zweiten und der vierten Klasse. Wie in den Beispielen des gemeinsamen Aufzählens wurde im Beispiel der zweiten Klasse die Antwort elliptisch an die Frage angeschlossen und, neben einer kurzen Markierung eines *epistemic shift* (Heritage 2012), auf eine Begründungshandlung, die sich auf den Gebrauch des Gegenstandes bezog, reduziert («ah ja au für Pilze und so»/«fürs Essen», Beispiel 3). Derartig kondensierte Antworten sind im mündlichen Sprachgebrauch bei der Beantwortung von Fragen nicht unüblich. In der vierten Klasse verhielt sich dies jedoch anders: Hier wurden für das Ko-Konstruieren einer Begründung vom zweiten Sprecher zusätzliche Sprechhandlungen eingesetzt, um die eigene Äußerung zu kontextualisieren und möglicherweise die kooperative Einstellung explizit anzuzeigen. So ließen sich auf lexikalischer Ebene Wiederholungen des vorgeschlagenen Gegenstandes finden sowie Ergänzungen eigener zustimmender Bewertungen, zudem die Übernahme derselben Perspektive (z.B. «wir») und Rückbindungen an die durch die Fragerin etablierte/vorgeschlagene Modalität der Sequenz (Übernahme von Modalisierungen durch «zum Beispiel»).

Es zeigte sich jedoch für beide Verfahren, dass die Kinder in beiden Altersstufen in der Lage sind, «Zugzwänge» oder zumindest Möglichkeiten für ko-konstruierte Begründungen in verschiedenen Formen zu erkennen sowie die Begründungen kontextfunktional einzusetzen. Sie nehmen damit zum Beispiel ihre Verantwortung als «Wissende» oder «Wissender» wahr, um dem antizipierten Wunsch nach Auf-/Erklärung der «unwissenden» Partnerin oder des Partners nachzukommen. Auf diese Weise erfüllen sie eines der wichtigsten argumentativen Ziele, nämlich die Verschränkung zweier Wissenssysteme durch den Aufbau von Wissen bei ihren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern. Bisher Fragliches kann somit in kollektiv Geltendes überführt werden (Klein 1980). Hier kommt besonders die mäeutische Funktion des Argumentierens zum Tragen. So können Peer-Interaktionen potenzielle Lerngelegenheiten für den diskursiven Erwerb von Wissen darstellen. Die Interagierenden gewährleisten mit ihrem ko-konstruierten Beitrag darüber hinaus den Fortgang des Gesprächs sowie die Bearbeitung der offenen Fragestellung in elaborierter Art und Weise.

Im folgenden Kapitel wird die letzte Kategorie, die für das «Ko-konstruierte Begründungen im zweiten Zug» erstellt worden ist, erläutert und mit Beispielen illustriert. Es handelt sich dabei um eine Kategorie, die die konditionelle Relevanz für eine Begründung primär auf der Ebene der Morphosyntax beschreibt.

5.3. Ko-Konstruktionen durch morphosyntaktische Relevantsetzungen

Diese Kategorie bezieht sich auf die in Kapitel 3.4 dargestellten morphosyntaktischen Ko-Konstruktionen, die im Zusammenhang mit konditionellen Relevanzen weder ausschließlich auf der inhaltlichen Ebene (vgl. Kapitel 5.1) noch auf der Ebene einer musterhaften Struktur von Sprechhandlungen bzw. eines etablierten Verfahrens (vgl. Kapitel 5.2) zu verorten sind, sondern sich im Hinblick auf den Gestaltschließungs-

zwang auf konstruktionsgrammatischer Ebene beschreiben lassen. Dieser Zwang gründet in der Präferenz für Handlungs- und Darstellungsprogressivität sowie in einer Präferenz für Intersubjektivität in Alltagsgesprächen (Mondada 2011; Deppermann 2008; Schegloff 2007), was vor allem für das gemeinsame Argumentieren mit dem Ziel der Entscheidungsfindung von Bedeutung sein dürfte.

Diese letzte Subkategorie der ko-konstruierten Begründungen im zweiten Zug ist dadurch gekennzeichnet, dass die ko-konstruierten Begründungen durch die Unvollständigkeit des ersten Turns projiziert werden und sich dadurch in starker syntaktischer Abhängigkeit an die Vorgängeräußerung anschließen. Sie bilden dann zusammen mit dem ersten Turn eine «syntaktische Gestalt» (Auer 1996b). Ko-konstruierte Begründungen auf dieser Ebene treten sowohl an Gelenkstellen auf, an denen die erste Äußerung (Proposition) durch eine lexikalische Markierung auf die nächste Äußerung (Begründung) hinweist, beispielsweise nach «weil» (Subkategorie unter 5.3.1 «Komplettierung»), als auch am Übergang von Proposition und Begründung auf (Subkategorie unter 5.3.2 «Expansion»).[18]

5.3.1. Schließen offener syntaktischer Gestalten durch Komplettierungen

Bei dieser Subkategorie werden Begründungen durch syntaktische Relevanzen ausgelöst, da eine offene syntaktische Stelle nach einem lexikalischen Begründungsmarker entsteht. Konkret heißt dies, dass die erste Sprecherin oder der erste Sprecher zunächst die eigene Meinung expliziert, die sie bzw. er anschließend durch eine Begründung – eingeleitet mit «weil» – fortzuführen beabsichtigt. Letzteres gelingt jedoch nicht, sodass Häsitationen und gefüllte Pausen entstehen. Dadurch kann eine zweite Sprecherin oder ein zweiter Sprecher den Turn übernehmen, sich in die begonnene Struktur «einnisten» (Mazeland 2009, 202; Günthner 2012, 9) und die syntaktische Gestalt durch die Ergänzung einer Begründung schließen.

Die Ko-Konstruktionen in Form einer Komplettierung treten auf der grammatikalischen Ebene als konventionalisierte Praktiken auf (auch «shared practices», Croft 2011, 10) und verweisen auf eine fokussierte Ausrichtung der Interagierenden am gemeinsamen Interaktionsprozess. Sie zeigen, wie sie ihre argumentativen Handlungen durch geteiltes Konstruktionswissen im sprachlich-sprecherischen Vollzug aktualisieren (Günthner 2012). Das folgende Beispiel einer vierten Klasse illustriert diese Ausführungen.

---

[18] Die Kategorisierung bezieht sich gemäß der Definition von argumentativen Ko-Konstruktionen weiterhin auf die gemeinsame Konstruktion von zwei verschiedenen argumentativen Elementen. Dadurch unterscheiden sich die nachfolgend aufgeführten Beispiele von den in Kapitel 3.4 aufgezeigten, die auf rein morphosyntaktischer Ebene beschrieben wurden und auch Ko-Konstruktionen ein und desselben Strukturelements (meist der Begründung) beinhalteten.

Beispiel 1: Ro_K4_TA_G2a_F63-F66 (Dario, Lorena, Alessia, Milan)

```
  01 MIL: <<f>°h jo nÄi nÄi Ich> ich würd BUSCHmesser,
  02      <<dim> will (-) ähm->
→ 03 DAR: zum BÜSCH uffmAche; ((streckt die rechte Hand nach
          vorne und bewegt sie hin und her))
  04      dass mir wEnn scho chönne PLATZ ha;
  05 MIL: Ebe;
  06 DAR: lUEg wie das ISCH; ((zeigt auf die Insel))
  07      wo WÄMmer do sII;
  08      DO,
  09      wenns Äi überschwEmmig git; ((zeigt auf den Strand))
→ 10 MIL: hÄmmer es proBLEM=hä,
  11 DAR: Ebe,
```

Milan schlägt in Zeile 01 als favorisierten Gegenstand das Buschmesser vor und markiert eine anschließende Begründungseinleitung durch die Konjunktion «weil» (Zeile 02). Jedoch gelingt es ihm im aktuellen Vollzug nicht, seinen Turn zu beenden – markiert durch die prospektiven Reparaturen (Pfeiffer 2017; Liddicoat 2007, 17; Schegloff/Jefferson/Sacks 1977, 363), die Pause und das Häsitationssignal (z.B. Clark/Fox Tree 2002) sowie die leiser werdende Stimme («ja nein nein ich würde Buschmesser weil ähm», Zeilen 01-02). Im Sinne der Präferenz für Handlungs- und Darstellungsprogressivität (Mondada 2011; Deppermann 2008; Schegloff 2007) entsteht eine Relevanz zur Beendung des unvollständigen Turns (auch «Matrixsatz»), für den bereits eine Begründung projiziert wurde. Dadurch ist es Dario in Zeile 03 möglich, eine anschlussfähige Begründung zu platzieren und die Äußerung Milans mit seinem Komplementsatz einerseits *syntaktisch* zu vervollständigen und ihr andererseits *inhaltlich* Gültigkeit zu verleihen («zum Büsche aufmachen», Zeile 03). Er kontextualisiert damit zum einen seine «enge Ausrichtung am Gesprächsfortgang und der Konstruktion des Gegenübers, zum anderen […] aber auch [seine] (teilweise gleichlaufende) Erfahrung bezüglich des vorliegenden Sachverhalts» (Günthner 2012, 6). Obwohl er den Turn grammatikalisch «inkorrekt» übernimmt und die kausal eingeleitete Begründung durch einen final markierten Anschluss fortführt («zum»),[19] schließt

[19] Dieser Anschluss erinnert auch an Konstruktionen, bei denen der zweite Teil wie der erste parataktisch mit Verbzweitstellung (V2) realisiert wird (epistemisches «weil», Feilke 2015; Keller 1995). In dieser Form enthält der Kausalsatz genauso relevante Informationen wie der Hauptsatz (Günthner 2008, 109) und «formuliert […] keinen Kausalgrund, sondern einen Erkenntnisgrund für die Aussage im Hauptsatz» (Feilke 2015, 125; vgl. auch Vandergriff 2005 zur Bedeutung und Funktion von Weil-Sätzen + V2). Konstruktionen wie diese lassen sich in den Daten auch gehäuft bei Argumenten fin-

er die syntaktische Gestalt. Auch auf der Inhaltsebene ist sein Beitrag kohärent mit Milans Proposition, da er eine alignierte Pro-Begründung, auch gestisch illustriert (Heller 2012, 90), anschließt sowie der Proposition argumentativen Sinn verleiht. Topisch bezieht er sich unter Verweis auf ein alltagslogisches Mittel-Zweck-Schema auf den Nutzen des Buschmessers.

Die darauffolgende Zustimmung Milans («eben», Zeile 05) ist zum einen Mittel, um die Begründung zu ratifizieren und damit die Ko-Konstruktion als kooperativ zu werten. Zum anderen bestätigt sie Darios Rederecht für die ko-konstruierte Begründung, die deshalb im Folgenden von Dario noch weiter ausgebaut werden kann (die definitive Turnabgabe wird von Milan zudem auch durch die fallende Intonation markiert). Dario führt seine Begründung mithilfe verschiedener stilistischer und topischer Mittel in den Zeilen 06 bis 09 explanativ aus, zum Beispiel in Form eines deiktischen Imperativs mit Adressierung des Gesprächspartners («schau»), einer rhetorischen Frage («wo wollen wir da sein»), einer Darstellung eines möglichen Szenarios in konditionalem Bedingungsgefüge («wenn es eine Überschwemmung gibt») sowie einer Berufung auf das Inselbild als «Autoritätsbeweis».

In Zeile 10 folgt eine erneute morphosyntaktische Ko-Konstruktion der Wenn-dann-Struktur durch seinen Gesprächspartner Milan. Die Komplettierung findet hier jedoch nach einer syntaktisch abgeschlossenen Äußerung statt, die zudem durch die fallende Melodie als turnübergaberelevant markiert ist («wo wollen wir da sein wenn es eine Überschwemmung gibt», Zeilen 07-09, vgl. auch die expansiven Additionen in Abschnitt b). Dennoch behandelt Milan den Turn als komplettierungsbedürftig und interpretiert den zweiten Teil von Darios Äußerung («wenn es eine Überschwemmung gibt») als hypotaktischen neuen Ausgangspunkt eines zu vervollständigenden Bedingungsgefüges unter Verwendung eines Topos aus der Konsequenz. So ergänzt er diese syntaktische Struktur um die Konklusion der Bedingung («haben wir ein Problem», Zeile 10). Auch hier erfolgt eine abschließende Zustimmung.

Die Sequenz zeigt nicht nur, wie die Kinder gegenseitig ihre Argumentation fortführen, obwohl bereits Konsens herrscht (Dario ab Zeile 06; vgl. auch «konsensuelles» Argumentieren Kapitel 2.1.2), sondern auch, wie sie ihre Argumente in enger syntaktischer Anbindung sowohl gegenseitig ko-konstruktiv ergänzen bzw. komplettieren (Zeilen 02-03) als auch stützend fortführen bzw. expandieren (Dario ab Zeile 06, Milan Zeile 10; vgl. auch Subkategorie b unten). Die Kinder zeigen damit nicht nur eine einfache Übereinstimmung, sondern indizieren zugleich eine «Affiliation mit der Perspektive [des] Gegenübers bezüglich des porträtierten Sachverhalts» (Günthner 2012, 8). Das Beispiel verdeutlicht weiterhin, dass ko-konstruierte Begründungen einerseits an der Gelenkstelle zwischen Proposition und Begründung zu finden sind und durch begründungseinleitende Markierungen (z.B. «weil», Zeile 02 zu Zeile 03) relevant gesetzt werden und andererseits auch innerhalb eines einzelnen argumentativen Elements – hier in der Begründung (Zeilen 09-10) – auftreten. An beiden Stellen

---

den, die nur von *einer* Sprecherin oder *einem* Sprecher konstruiert werden, und stellen eine gewisse mündliche «Norm» zur Konstruktion von Proposition und Begründung in Diskussionen (unter Kindern) dar.

wird die syntaktische Konstruktion des *first pair part* (Schegloff 2007) genutzt, um einen syntaktischen Gestaltschluss herbeizuführen und gleichzeitig eine vollständige Begründung auf der inhaltlichen Ebene zu ergänzen (Zeile 09 zu Zeile 10).

Die im Folgenden dargestellte Subkategorie bezieht sich auf ko-konstruierte Begründungen, die anders als in den beiden Beispielen der vorherigen Subkategorie nicht durch begründungsverweisende Konjunktionen an Gelenkstellen von Proposition und Begründung entstehen, sondern direkt nach einer geäußerten Proposition angeschlossen werden und daher als Expansionen des ersten Turns aufzufassen sind. Auch hier entsteht durch eine syntaktische «Leerstelle» im ersten Turn (durch Häsitationen und gefüllte Pausen) eine Relevanz für eine Begründung, die zum Teil die syntaktische Struktur, zum Teil die Lexik der Vorgängeräußerung mit nutzt, um den begonnenen Turn zu Ende zu führen.

5.3.2. Schließen offener syntaktischer Gestalten durch Expansionen

Ko-Konstruktionen dieser Subkategorie kommen zustande, wenn nicht wie in der oben beschriebenen Subkategorie eine Begründung, sondern bereits die initiale *Proposition* nicht abgeschlossen wurde. Die Realisierung des ko-konstruierten Turns wird hier zwar ebenfalls durch Verzögerungen und Pausen im ersten Turn ausgelöst, es wird jedoch nicht die *Proposition* komplettiert, sondern ko-konstruktiv eine *Begründung* angeschlossen. Diese *beendet* einerseits den begonnenen Turn, *expandiert* ihn aber andererseits gleichzeitig mit einem neuen argumentativen Element. Obwohl der erste Turn nicht zwangsläufig einen gestaltschließenden syntaktischen Anschluss der zweiten Sprecherin oder des zweiten Sprechers in Form einer Begründung verlangt, bettet die zweite Sprecherin oder der zweite Sprecher den *second pair part* in Form einer Begründung syntaktisch in die unvollständige erste Äußerung ein und nutzt die Sprechpause als Chance für eine Turnübernahme. Dies wird nachfolgend anhand zweier Beispiele illustriert. Das zuerst aufgeführte stammt aus einer sechsten Klasse.

Beispiel 2: Ro_K6_HZ_G2a_F14-F15 (Alessio, Jolina, Laurin, Rico)

```
  01 RIC: °hh also ein SACKmesser fände ich irgendwie noch::-
  02      (--) ja, (--)
→ 03 LAU: ja vielleicht für ein FEUer oder so? ((macht mit den
          Händen eine Bewegung als würde er ein Feuer mit
          Steinen anzünden))
  04 JOL: mh_mh, ((nickt))
```

```
05 RIC: ja mit st mit ja DOCH;
06      und dann kann man sich AUFwärmen wenn es kAlt wird;
07      (.) haben sie ja geSAGT;
```

In Beispiel 2 ist der Ausgangspunkt der argumentativen Ko-Konstruktion eine Thematisierung des «Sackmessers» von Rico, zu der er in einem zweiten Äußerungsteil mit seiner persönlichen Meinung Stellung beziehen will («also ein Sackmesser finde ich irgendwie noch», Zeile 01). Allerdings verbalisiert er keine vollständige Meinung (pro oder kontra), sondern befindet sich noch im Prozess des «lauten Denkens», was in der Sequenz durch das Adverb «irgendwie», die Wortdehnung, die längere Pause, die Füllpartikeln und die steigende Melodie am Turnende deutlich wird.[20] Dadurch entsteht für die anderen Kinder der implizite «Zugzwang», einen Sprecherwechsel zu initiieren und den begonnenen Turn zu seinem Ende zu bringen. Der zweite Sprecher, Laurin, schließt hier jedoch nicht durch die Komplettierung der *Proposition* die offene Stelle, sondern nimmt durch eine eigenständige kommunikative Sprechhandlung mit einer kausalen *Begründung* eine entsprechende Sequenzexpansion sowohl sprachlich («ja vielleicht für ein Feuer oder so», Zeile 03) als auch gestisch vor. Um seinen Turn kohäsiv einzubetten, führt Laurin die von Rico initiierte syntaktische Gestalt fort und reaktualisiert diese als Grundlage für seine syntaktische Vervollständigung (Günthner 2012, 12). Er spart dafür die Wiederholung des Fokuslexems «Sackmesser» aus und ergänzt sprachlich kondensiert einen zweiten Satzteil, wodurch wiederum eigene sequenzielle Folgeerwartungen aufgebaut werden (Günthner 2012, 12). Da die Vorgängeräußerung keine Meinungsexplikation, sondern nur ein einfaches Nennen eines Gegenstands enthielt, hat der zweite Sprecher die Wahlfreiheit hinsichtlich der Entscheidung, ob er eine Begründung pro oder kontra ergänzen möchte. Laurin plausibilisiert die Proposition (pro) durch eine Begründung mit Nutzen-Topos (Mittel-Zweck). Aufschlussreich ist des Weiteren, dass er seine ko-konstruierte Begründung stark modalisierend (relativierendes Adverb «vielleicht», Markierung eines exemplarischen Vorschlags mit einer Offenheit für weitere Ergänzungen «oder so», steigende, als Frage markierte Intonation) äußert. Damit verdeutlicht er möglicherweise seine Konvergenzinteressen und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sein Turn von Rico als angemessen akzeptiert und als kollaborativ gewertet wird.

In der darauffolgenden Teilsequenz wird das Incoming von Rico – prosodisch stark markiert («ja doch», Zeile 05) – tatsächlich auch akzeptiert und somit als ko-konstruierte Begründung legimitiert. Durch die Ratifizierung von Rico kann die Ex-

[20] Der Turnabbruch kann mehrere Gründe haben, die gesprächsanalytisch jedoch nicht rekonstruierbar sind. Es ist in den aufgezeigten Fällen aber davon auszugehen, dass es sich um eine bestimmte Art des «Nichtwissens» handelt (und nicht zum Beispiel um gesprächsstrategische Gründe): beispielsweise Nichtwissen inhaltlich-thematischer Art im Sinne von fehlenden Fakten, Nichtwissen im Sinne von noch nicht erfolgter Meinungsbildung (teilweise wohl auch als Folge fehlender Fakten) oder Nichtwissen sprachlicher Art im Sinne fehlender sprachlicher Ressourcen, um sich verbal mittteilen zu können.

pansion von Laurin als supportive Ko-Konstruktion gewertet werden, die in Kooperation mit dem ersten Sprecher dessen unvollständige Proposition durch eine Begründung schließt. Einerseits demonstriert Rico damit seine kollaborative Haltung und andererseits auch Wissensaufbau: Durch einen *epistemic shift* von der Position des «Unwissenden» (K–) erfolgt ein *change of state* (Heritage 2012) zur Position des «Wissenden» (K+). Dieser durch seinen Gesprächspartner angeregte Wissensaufbau hat zur Folge, dass Rico die Begründung Laurins sogar noch argumentativ in die Tiefe expandieren kann («und dann kann man sich aufwärmen, wenn es kalt wird», Zeile 06) und sich damit seinerseits als Ko-Konstrukteur zeigt (vgl. auch Kapitel 6.4 «Erweiterte Ko-Konstruktionen»).

Das Beispiel zeigt, wie die unvollständige Proposition durch die ko-konstruierte Ergänzung einer Begründung nicht nur auf der Ebene der Sprechhandlung zu einem Argument geschlossen wird, sondern auch auf Ebene der Syntax einen vollständigen syntaktischen Turn generiert. Dabei werden Schritte der Explizierung übersprungen (Markierung von Pro oder Kontra) und lediglich eine ko-konstruierte Begründung wird angeführt. Wie dies für Expansionen charakteristisch ist, stellt Laurins Äußerung zwar eine eigenständige syntaktische Sprechhandlung dar, die wiederum eigene konditionelle Relevanzen setzt (Günthner 2012, 12), sie ist in thematischer und argumentstruktureller Hinsicht jedoch vom *head act* abhängig. Die Expansion stellt folglich i) eine kohärente Begründung zu einer begründungsauslösenden initialen Handlung dar und ist damit auf inhaltlicher, argumentbezogener Ebene als Ko-Konstruktion anzusehen und sie ist ii) auf sprachlicher Ebene wegen des fehlenden Subjekts (Nomen bzw. Pronomen) stark an den vorausgehenden Turn angebunden und nutzt dessen Bestandteile, um die Struktur zu einem Gestaltschluss zu bringen. So werden – wie auch im Beispiel zu den Komplettierungen – auf beiden Ebenen, der morphosyntaktischen und der argumentativen – kooperative Momente sichtbar. Zusätzlich wird die kollaborative Ausrichtung am Gesprächspartner durch die oben genannten Mittel der Modalisierung markiert (Kreuz/Luginbühl 2020). Die Sequenz zeigt des Weiteren, wie sich Positionen im Laufe des gemeinsamen Explorierens des Themas erst entwickeln (Grundler 2011/2015; Grundler/Vogt 2009, 477) und wie es durch das gemeinsame Begründen zu einer Anreicherung von Wissen kommt. Wie bereits in Kapitel 5.2.2 im Zusammenhang mit explorativen Frage-Antwort-Sequenzen festgehalten wurde, erfolgt dadurch, dass die Interagierenden neue Wissenselemente in das Gespräch einbringen, nicht nur eine «Umwandlung von präzisiert Unbekanntem in Bekanntes» (Ehlich 2014, 47), sondern es werden auch die Konvergenzinteressen in der gemeinsamen Herstellung und Prozessierung von verallgemeinerbarem Wissen deutlich (Ehlich 2012 bzw. Ehlich 2014, 46, vgl. auch exploratives Argumentieren, Kapitel 2.1.2). Somit haben die Gesprächsteilnehmenden in beiderseitiger Verantwortung Anteil beim kreativen Hervorbringen einer neuen Idee.

Die Sequenzen der Kategorie «Ko-Konstruktionen durch morphosyntaktische Relevantsetzungen» zeigen, wie die Kinder ihre argumentativen Beiträge nicht nur auf inhaltlicher Ebene fortführen, sondern wie sie dabei auch in enger syntaktischer Anbindung und zum Teil sogar durch «Einnisten» (Mazeland 2009) ihre Argumente

gegenseitig sowohl ko-konstruktiv ergänzen bzw. komplettieren als auch stützend fortführen bzw. expandieren. Diese «Synchronisationsleistung» verlangt eine hohe Aufmerksamkeit für die Äußerung der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, da die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur die Strukturbildung der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers verfolgen und Hypothesen über den weiteren Verlauf projizierter syntaktischer Muster aufstellen muss, um so «im geeigneten Moment in den syntaktischen Prozess einsteigen und diesen übernehmen» zu können (Günthner 2013, 14/17). Die Beispiele verdeutlichen, dass ko-konstruierte Begründungen einerseits an der Gelenkstelle zwischen Proposition und Begründung auftreten und durch begründungseinleitende Markierungen relevant gesetzt werden und andererseits auch innerhalb eines einzelnen argumentativen Elements – hier der Begründung – zu finden sind. An beiden Stellen wird die syntaktische Konstruktion des *first pair part* (Schegloff 2007) genutzt, um einen syntaktischen Gestaltschluss herbeizuführen und gleichzeitig eine vollständige Begründung auf der inhaltlichen Ebene zu ergänzen.

Somit erfüllt die ko-konstruierte Begründung zwei Funktionen: Zum einen vervollständigt sie die begonnene «Gestalt» – die weder argumentativ noch morphosyntaktisch für sich allein stehen kann – zu einem *Argument* (Inhaltsebene) und zum anderen komplettiert sie die Gestalt als *grammatischen* Satz (morphosyntaktische Ebene). Beiden Äußerungsteilen wird durch das pro- und retrospektive Schließen der «Gestalt» wechselseitig kommunikativer Sinn verliehen, denn nicht nur die ko-konstruierte Begründungshandlung ist notwendig, um dem *first pair part* (Schegloff 2007) einen Sinn zu verleihen, sondern auch der *first pair part* selbst ist erforderlich, um die *ko-konstruierte Begründung*, den *second pair part*, verstehbar zu machen. So werden auf beiden Ebenen, der morphosyntaktischen und der argumentativen, kooperative Momente sichtbar, die zusätzlich mit Mitteln der Modalisierung angereichert werden können. Vor allem im argumentativen Kontext kann der Einsatz von Modalisierungen ein Merkmal personaler Kompetenzausprägung sein (z.B. Kreuz/Luginbühl 2020; Grundler 2011, 293 ff.).

Im folgenden Kapitel werden die Analysen des Kapitels «Ko-konstruierte Begründungen im zweiten Zug» zusammengefasst und diskutiert. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den sprachlichen Kohäsionsformen, den topischen Kohärenzmerkmalen sowie auf der Funktion argumentativer Ko-Konstruktionen in ihrem jeweiligen Kontext.

5.4. Fazit und weiterführende Überlegungen

Die erste Kategorie beschreibt «ko-konstruierte Begründungen im zweiten Zug» (vgl. Kapitel 5). Die Kinder platzierten im zweiten Zug (z.T. selbstinitiativ) eine Begründung zur vorgängigen Äußerung bzw. Proposition ihrer Partnerin oder ihres Partners. Für das ko-konstruierte Begründen im zweiten Zug konnten vielfältige Kontexte her-

ausgearbeitet werden, die sich teilweise stark hinsichtlich ihrer Projizierung bzw. ihrer konditionellen Relevantsetzung für eine Begründung unterscheiden.

Ko-Konstruktionen durch kontextuell-inhaltliche Relevantsetzungen

Die Daten belegen, dass für Begründungen keine expliziten Zugzwänge vorliegen müssen, wie die Etablierung von Dissens mittels «warum»-Fragen. Eine explizite Relevanz für eine ko-konstruierte Begründung kann daher fehlen und ist keine Voraussetzung für das Begründen (vgl. auch Diskussion zum Argumentieren und Begründen, vgl. Kapitel 2.1). Stattdessen ergaben sich durch einen gewissen lokalen Interaktionskontext bzw. durch situative Erfordernisse *Möglichkeiten* oder *Erwartbarkeiten* für kontextuell angemessene Sprechhandlungen wie Begründungen. So waren stets die multimodalen Hervorbringungen aller Beteiligten in einem «Interaktionsensemble» (Goffman 1981; vgl. auch Deppermann/Schmitt 2007, 20; vgl. Kapitel 3.5 und 4.1) mitverantwortlich für das Initiieren von ko-konstruierten Begründungen.

Aufschlussreich war es in diesem Zusammenhang zu ergründen, inwiefern die Gestaltung der ko-konstruierten Begründungen durch deren dazugehörige Propositionen bedingt worden war. So wurden sie zum Beispiel initial als modalisierte Vorschläge eingebracht (z.B. als Konklusion der vorherigen Auseinandersetzung oder als Zusammenfassung, vgl. auch Kapitel 6.2), erfuhren Expansionen, die eine zweite Proposition einleiteten, oder wurden durch (evaluative) Zustimmungen erneut aufgegriffen. Das Proponieren wurde dabei meist unter mehreren Gesprächsteilnehmenden aufgeteilt, wodurch differenzierte Gesprächspartnerschaften sowie komplexe Sequenzen gemeinsamen Ko-konstruierens entstanden, die durch die ko-konstruierte Begründung in einem gesprächslokalen argumentativen Gestaltschluss mündeten. Damit lassen sich auch hinsichtlich des Altersvergleichs aufschlussreiche Aussagen vor allem hinsichtlich des Komplexitätsgrads der Sequenzen treffen. Während in der zweiten Klasse eine relativ einfache Struktur aufzufinden war, da sie sich aus Proposition und Begründung von lediglich zwei Sprecherinnen oder Sprechern zusammensetzte (Dyade), waren in der vierten Klasse drei verschiedene Gesprächsteilnehmende an der Ko-Konstruktion beteiligt, da die (beiden) abzuwägenden Propositionen von zwei verschiedenen Gesprächsteilnehmenden geäußert worden waren. Dies stellte die Interagierenden vor die Herausforderungen einer Mehrparteieninteraktion in der Polydyade (vgl. Kapitel 4.1).

Dass das Begründen im zweiten Zug, insbesondere in Form der Selbstinitiierung, weitaus am Häufigsten auftrat, ist möglicherweise dem Umstand geschuldet, dass die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner für die Ko-Konstruktion ihrer oder seiner Begründung zum einen topisch frei an die Proposition anknüpfen konnte, da diese keine spezifische inhaltliche Fortsetzung, auch auf der Ebene sprachlicher Mittel sowie u.U. der argumentativen Ausrichtung (pro oder kontra), projizierte. Außerdem stand ihr oder ihm eine große Vielfalt an sprachlichen Verknüpfungsmöglichkeiten zur Verfügung, da die Proposition meist ebenso keine syntaktischen Fortführungen oder Fortführungen auf Sprachhandlungsebene projizierte. Die verschiedenen lokalen Kontexte, in denen eine Begründung ko-konstruiert wurde, wurden mittels

der in Kapitel 5 dargestellten Ausdifferenzierung kategorisiert. Die Daten zeigten damit auch die unterschiedlichen, kontextabhängigen Funktionen des Begründens auf (vgl. Kapitel 2.1.2 Kontinuum von Dissens, Tabelle 1: explorativ-konvergentes – persuasiv-divergente Argumentieren).

Das selbstinitiierte Hervorbringen einer Begründung ließ sich an mehreren Beispielen mit der gemeinsamen Herstellung von Wissen bzw. dem Aufbau von Wissen in Verbindung bringen und stellte damit eine zentrale pragmatische Funktion des Argumentierens in den Mittelpunkt. Dies wurde zum Beispiel an Fremdreparaturen bei unkorrekt benannten «Fachbegriffen» («Leuchtteiler» für Leuchtrakete) oder bei der Versprachlichung von non-verbalen Ersatzhandlungen ersichtlich. In Termini der Konstruktionsgrammatik existiert dafür die Bezeichnung «helpful-utterance-completion» (Ferrara 1992, 207) – äquivalent ist diese Bezeichnung für Komplettierungen auf der makrostrukturellen Ebene der argumentativen Strukturelemente übertragbar, etwa als «helpul-argument-completion» (sowohl auf inhaltlich-thematischer als auch auf sprachlicher Ebene). Es wurde deutlich, wie durch das Argumentieren unter Peers gegenseitig Prozesse der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs angeregt werden können (vgl. «Peerinteraktion als Lernressource», Kapitel 2.3). Begründungen wurden aber auch angeführt (v.a. beim «Abwägen und Explorieren»), um eine Option gegenüber der anderen – sowohl im gesprächslokalen (Klasse 4) als auch -globalen Kontext (Klasse 2) – zu stärken (ähnlich eines «defending the same viewpoint by means of different reasons», Micheli 2012, 124). Mittels der ko-konstruierten Begründung konnten die Kinder der Aufgabenstellung, einen Entscheid zu finden, nachkommen, ohne dass sich ein Dissens etablierte oder verhärtete. Jedoch machte auch latenter Dissens (im Kontext «Verteidigen und Rechtfertigen») eine Begründung zur Lösung einer Problemstellung relevant. Hier wurde eine Allianzenbildung zwischen den Kindern besonders deutlich und verschiedene Rollen ergaben sich einerseits bereits durch das gemeinsame Proponieren und Widersprechen und andererseits durch das gemeinsame Konstruieren eines Arguments. Das ko-konstruierte Begründen stellte in diesem Zusammenhang möglicherweise ein Verfahren dar, um den Schulterschluss zu einer bestimmten Partei zu demonstrieren und sich durch den Rückhalt der Initiantin oder des Initianten mutig innerhalb der Gruppe positionieren zu können. Die hohe Synchronisationsleistung zeigte zudem die starke Involvierung in das Geschehen und ein ausgeprägtes Engagement für die Partizipation am Gespräch bzw. für die eigene ko-konstruierte Begründung in Unterstützung der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners.

Die Daten zeigten, dass die Kinder auf verschiedene (sprachliche) Mittel zurückgegriffen haben, um die ko-konstruierte Begründung als zugehörig zum *head act* zu markieren, auch wenn die ko-konstruierte Begründung direkt im zweiten Zug erfolgte. Ähnlich wie Grundler (2011) konstatiert, ließen sich kaum Sprecherwechsel finden, «die lokal kohärent sind und keinerlei [explizite] Kohäsionsmarkierungen aufweisen» (Grundler 2011, 152; vgl. auch Schwitalla 2002; Bublitz 1996). Insgesamt enthielten die analysierten Beispiele, vor allem für die Kontexte des «Abwägens und Explorierens» und des «Verteidigens und Rechtfertigens, jedoch nur eine geringe

Vielfalt an kohärenz- bzw. kohäsionsstiftenden Mitteln. In den Daten fiel auf, dass kohäsiv markierte Rückbezüge der ko-konstruierten Begründung zur Proposition dennoch so viel und so wenig wie nötig hergestellt worden waren und der Anschluss der ko-konstruierten Begründung meist exakt auf die Vorgängeräußerung abgestimmt wurde. Alle der ko-konstruierten Äußerungen, waren sie syntaktisch abhängig oder unabhängig mit der Vorgängeräußerung verknüpft, konnten funktional eingesetzt werden und dienten dem Schließen einer argumentativen Gestalt bzw. der Generierung eines gemeinsamen Arguments und ergaben erst zusammen mit der initialen Proposition einen kommunikativ-argumentativen Sinn.

Eine der häufigsten Formen war die sprachliche *Bezugnahme auf den Diskursreferenten durch das Aufgreifen des Themas* (wiederholendes Nennen des Gegenstands/des Lexems). Durch die thematische Offenheit oder Uneindeutigkeit der zuvor geäußerten Sequenz, schien es kommunikativ nicht sinnvoll zu sein, ausschließlich Zustimmungspartikeln einzusetzen, um den eigenen Beitrag zu kontextualisieren «[for] shaping of a consequential future» (Goodwin 2006, 443), 360) und zur gemeinsamen Interaktionsentwicklung beizutragen – daher griffen die Interagierenden auf elaboriertere Formen, wie die Wiederholung des Lexems zurück.

Das Lexem wurde im ko-konstruierten Beitrag jedoch nur aufgegriffen, wenn ein eindeutiger Bezug auf das aktuelle Thema durch verschiedene «Vorkommnisse» im zuvor geäußerten Turn nicht hätte hergestellt werden können (sonst wurde der Rückbezug zum vorangegangenen Thema lediglich durch objektdeiktische Verweise hergestellt). Dies geschah, wenn

- im initialen Zug mehrere Themen angesprochen wurden. Um größtmögliche Eindeutigkeit zu schaffen war es daher nötig, das Bezugslexem für den geplanten zweiten Turn aufzugreifen und damit eine eindeutige Referenz zu markieren. «Vorkommnisse» meinen weiterhin,
- das zuvor geäußerte Thema bzw. der Gegenstand sprachlich inkorrekt bzw. mittels eines Platzhalters geäußert worden war (vgl. Ausführungen oben). Dann erfolgte mit der ko-konstruierten Begründung eine Reparatur dieser Äußerung, die womöglich dazu diente, den Bezugspunkt (wieder) eindeutig darzustellen,
- die Propositionen thematisch unpassende Nebensequenzen enthielten oder unvollständig geäußert worden waren. Rein argumentativ strukturell (nicht sequenziell), traten sie als Form von Insertionen auf und «besetzten» oder «verdrängten» den zweiten, begründenden Zug. Diese Turns waren für die Interagierenden offensichtlich thematisch nicht angemessen bzw. gefährdeten den kohärenten Gesprächsverlauf, sodass durch das Aufgreifen des Lexems durch die zweite Sprecherin oder den zweiten Sprecher wieder auf das Fokusthema zurückgeführt und eine entsprechende Begründung platziert worden war.

Durch die Anbindung der ko-konstruierten Begründung mit Hilfe der Lexem-Wiederholung gelang es den Kindern den Bezugspunkt bzw. den *head act* (wieder) zu

reaktivieren und Kohärenz zu schaffen, mit der ein störungsfreier weiterer Gesprächsverlauf gewährleistet werden konnte.

Relativ häufig zu finden war der *kondensierte Anschluss einer Begründung an die vorgängige Proposition*, indem der eigene Beitrag in die grammatikalische Gestalt der Vorgängeräußerung elliptisch inkrementiert worden war (z.B. «ja das braucht man sicher» → «ja zum Holz hacken»). Diese Form der Anknüpfung zeigte sich im Kontext des Verteidigens und Rechtfertigens sogar so, dass nicht mehr nur Proposition und Begründung als argumentgenerierende Sprechhandlungen in zwei sprecherverschiedenen Beiträgen geäußert wurden, sondern sogar die Begründungshandlung selbst ko-konstruiert worden ist (vgl. *utterance completion*). Für den Kontext «Verteidigen und Rechtfertigen» konnten anteilig am meisten syntaktisch stark eingebettete Begründungen in Form konstruktionsgrammatischer Verdichtungen aufgefunden werden (z.B. syntaktische Komplettierungen). Durch kondensierte Anschlüsse reduzierten die Interagierenden Gesprächsanteile im Sinne ökonomischer Progressivität, sorgten aber – falls nötig (Beispiel 8) – durch sprachliche Kohäsionsmarkierungen gleichzeitig für ein gelingendes Verstehen. Aber auch *syntaktisch unabhängige Verknüpfungen* in Form einer vollständigen Hauptsatzstruktur mit lediglich lokalkohäsiven Pronomen bzw. Objektdeiktika als Referenzmittel waren rekonstruierbar («vielleicht kann man mit dem auch Holzhacken», Beispiel 3). In vielen Fällen erfolgte hier zusätzlich die Signalisierung von Zustimmung durch «ja», «gell» etc. Jedoch bediente sich die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur stets auch kohäsiven Mitteln wie Konjunktionen bzw. Begründungsmarkierungen. Durch diese Markierungen an der sprachlichen Oberfläche wurde die gemeinsame Konstruktion einer Behauptungs-Begründungs-Struktur besonders deutlich.

Auffällig, vor allem für die Sequenzen des Selbstinitiieren und des Abwägens und Explorierens, war weiterhin, dass die ko-konstruierte Begründung oft modalisiert hervorgebracht wurden («wahrscheinlich», «vielleicht»), möglicherweise, um den eigenen K+-Status abzuschwächen und damit das Gesicht des Gegenübers zu wahren sowie die epistemische Gruppenzugehörigkeit zu markieren. Durch die «Sichtung» eines Vorschlags und durch das Bemühen um Plausibilisierungen zeigten sich im gemeinsamen Begründen zudem auch (vorhandene oder fehlende) Wissensbestände, welche durch das gemeinsame «Explorieren» bzw. das ko-konstruierte Begründen entweder abgeglichen, aufgebaut (Redder 2016, 308) oder ausgebaut werden konnten (Trautmann 2004) (vgl. Kapitel 2.1.2). In den Sequenzen des «Abwägens und Explorierens» wurde auch durch andere sprachliche Formen, sowohl in der Proposition als auch in der Begründung, gemeinsames, kooperativ-harmonisches Gesprächsverhalten augenscheinlich. So wurden die Optionen beispielsweise durch ergebnisoffene, inkludierende Konjunktionen wie «oder» zwischen zwei sprecherverschiedenen Äußerungen verknüpft (Beispiel 4). Außerdem markierten die Interagierenden durch eine «preliminary epistemic hedge» (Weatherall 2011) («weiss nicht», Beispiel 5) die Folgeäußerung (die Begründung) als unsicher, «die aber eventuell als (Teil-)Antwort dienlich ist» (Helmer/Deppermann 2017, 140), und luden so die anderen Gesprächsteilnehmenden zum Mitverhandeln ein. Zudem bewerteten sie die Äußerung der Part-

nerin oder des Partners als positiv («ist auch gut», Beispiel 6) – sowohl wenn sie diese danach durch eine ko-konstruierte Begründung zusätzlich stützten als auch selbst dann, wenn sie eine Gegenposition äußerten (Beispiel 4).

Der Gebrauch von Zustimmungen als Übergang von der Proposition zur Begründung, ließ sich im Kontext «Verteidigen und Rechtfertigen» hingegen nicht finden, da hier von einer *preference for disagreemen*t (Kotthoff 1993; Bilmes 1988) ausgegangen werden kann. Hierfür ist es gerade nicht charakteristisch, dass Dissens – wie in Kontexten mit einer *preference for agreement* (Pomerantz 1983) – verzögert oder mit abschwächenden Einleitungen hervorgebracht wird. Im Gegenteil: Durch das Interesse der Interagierenden, den eigenen Standpunkt mit einer eher «kompetitiven» Haltung zu verdeutlichen oder den Interessenskonflikt schnell zu lösen, wurden Gegenbegründungen kondensiert und in schnellem Anschluss hervorgebracht. Circa die Hälfte aller möglichen Verfahren des Anschlusses wurden auf diese Weise in den Beispielen des «Verteidigens und Rechtfertigens», aber auch des «Abwägens und Explorierens» ko-konstruiert. In beiden Kontexten wurden fast ausschließlich – möglicherweise da sie unaufwendiger zu ergänzen waren – Pro-Argumente für den alternativen, präferierten Gegenstand angebracht, hingegen kaum Kontra-Argumente für den auszuschließenden Gegenstand. Im Gegensatz zum Explorieren wurden die ko-konstruierten Begründungen außerdem unmodalisiert (*non-mitigated*) in das Gespräch eingebracht oder teilweise auch als «Pseudo»-Konzession «ja, aber» markiert. «Ja, aber» ist laut Grundler (2011) «eine konventionalisierte Formulierung zur Einleitung eines Dissens, [mit der] einem Teil des Arguments des Adressaten explizit zugestimmt, doch gleichzeitig eine Einschränkung des Geltungsbereichs getätigt [wird]» (Grundler 2011, 352) (vgl. auch Kapitel 3.5).[21] Wie in den Daten gezeigt werden konnte, ist das ko-konstruierte Begründen in konfliktären Kontexten bereits in der vierten Klasse ein gängiges Mittel, um Gespräche zu harmonisieren und die Einigung voranzubringen.[22]

Auch hinsichtlich des Topos kann die Tendenz zu einer eher kompetitiven Rechtfertigung bestätigt werden. Es fiel ein eher einseitiger Toposgebrauch auf, der sich fast ausschließlich auf die Mittel-Zweck-Relation bei der Gestaltung des Arguments stützte und durch syntaktische Reduzierung kondensiert an die Proposition angeknüpft worden war. Der Gebrauch des Mittel-Zweck-Topos erweckte den Eindruck, dass das Argumentieren mit möglichst «einfachen» und naheliegenden, aber dadurch für die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner einfach nachzuvollziehenden Begründungen erfolgte, um diese möglicherweise rasch überzeugen zu können. Durch

---

[21] Die Funktion von «ja, aber» kann zwar auch auf die Funktion einer «Abmilderung der Schärfe eines Gegenarguments ausgeweitet» werden (Grundler 2011, 352 gemäß Schwitalla 2003, 147), übernimmt aber primär «eine Gliederungsfunktion für den Beginn einer eigenen Äußerung mit thematischem Bezug» (Schwitalla 2003, 146).

[22] Wie in der Ergebnisdarstellung der Kategorie «Ko-konstruierte Begründungen nach Widerspruch» (vgl. Kapitel 7) zu zeigen sein wird, ist das ko-konstruierte Begründen in dissentischen Kontexten zwar auch in Klasse 2 vertreten, jedoch eher selten und auch wie hier nur im Kontext einfacher Ablehnungen als begründungsauslösende Züge.

fehlende narrative oder längere explanative Begründungen, wurde der Realisierungsaufwand verringert, sodass für das dissentische Argumentieren typische schnelle Sprecherwechsel entstanden (vgl. oben).

In den Kontexten des Abwägens und Explorierens sowie bei der Selbstinitiierung ließen sich jedoch Altersunterschiede feststellen: Griffen die Kinder der zweiten Klasse im analysierten Beispiel auf alltagsweltliches Wissen zurück und bezogen ihre Begründung auf den Nutzen des Gegenstands («Buschmesser → zum Holzhacken», Beispiel 2), bedienten sich die Kinder der vierten Klasse einer etwas abstrakteren Darstellung: Durch Imagination wurde eine mögliche, aber noch nicht eingetretene Situation nachgezeichnet («Leuchtraketen → wenn ein Schiff vorbeikommt», Beispiel 1). Besonders im Kontext des Abwägens und Explorierens schienen die Grund-Folge-Topoi und die Szenarienschilderungen (Konsequenz-Topos, vgl. auch «sonst»-Topos, Arendt 2016, 89) durch ihre Elaboriertheit auf ein gründliches Erarbeiten einer gemeinsamen Lösung angelegt zu sein, da auch Gegenargumente kritisch prüfend mit einbezogen wurden. Es ging dabei folglich nicht darum, andere zu überzeugen, sondern die plausibelste Lösung zu finden. Die Sequenzen des Abwägens und Explorierens enthielten, durch den Gebrauch vielfältigerer und zum Teil narrativ realisierter Topoi – im Gegensatz zu Sequenzen mit dem üblicherweise verwendeten Mittel-Zweck-Topos – zusätzliche Plausibilisierungsversuche, um die Geltungsbeziehung zwischen Konklusion und Begründung darzulegen.

Ko-Konstruktionen durch verfahrensbedingte Relevantsetzungen

Hinsichtlich der konditionellen Relevanzen zeigte sich bei der zweiten Subkategorie, dem Ko-Konstruieren bei verfahrensbedingten Relevantsetzungen (vgl. Kapitel 5.2), ein anderes Bild als in der zuvor dargestellten Subkategorie. Durch sequenzielle Handlungsimplikationen (Tiittula 2011, 1366) in Form verfahrensbedingt etablierter «Regeln» (seien sie implizit oder explizit etabliert worden) entstanden gewisse Obligationen zur Realisation einer Begründung. Beispiele ko-konstruierter Begründungen in diesem Kontext fanden sich in den Daten nur relativ selten.

Das ko-konstruierte Begründen fand im Kontext des explorativen Aufzählens (vgl. Kapitel 5.2.1), eines musterartigen Vorgehens zur Sichtung, Benennung und Begründung der einzelnen Objekte, statt. Da die musterhaften Strukturen thematisch systematisch, inhaltlich relativ knapp sowie sprachlich und prosodisch «rhythmisiert» hervorgebracht worden waren, entstand eine «Batterie» musterhafter sprachlicher Handlungen (vgl. auch Ehlich/Rehbein 1977a), welche durch ihren repetitiven Charakter ganz bestimmte zweite Züge, nämlich Begründungen und evaluative Aussagen, projizierten. Gleichzeitig entstand auch auf syntaktischer Ebene eine gewisse Vorhersagbarkeit des nächsten Zuges. Das explorative Aufzählen wies im Gegensatz zu den kontextuell-inhaltlichen Relevantsetzungen dadurch eine recht hohe konditionelle Relevanz für Begründungen auf. Die Fortführung des begonnenen Gedankens auf der inhaltlichen Ebene bzw. der Toposgebrauch war hingegen vollständig der oder dem zweiten Sprechenden überlassen.

Die untersuchten Daten zeigten auf Ebene der sprachlichen Formen, dass die ko-konstruierten Begründungen durch die Musterhaftigkeit kondensiert hervorgebracht worden waren. Da keine Ambiguität des vorgängigen Turns vorlag, konnten die ko-konstruierten Begründungen regelrecht eingenistet (Mazeland 2009, 202; Günthner 2012, 9) oder sogar als morphosyntaktische Ko-Konstruktionen (Komplettierungen) angeschlossen werden. Dadurch, dass die Interagierenden auf verschiedenen Ebenen ein «holistic web of mutual dependencies» konstituierten (Bietti/Sutton 2015, 426) und auf bereits etablierte (und akzeptierte) Handlungs- und Sprechmuster zurückgriffen, konnten sie das Gespräch im Sinne des «Ökonomieprinzips» optimal organisieren, «cognitive load» reduzieren (Dale/Fusaroli/Duran/Richardson 2013) und verständigungshemmende *mismatches* vermeiden. Dies konnte zudem förderlich sein, um einen raschen Entscheid herbeizuführen sowie Abschweifungen und Quaestioverschiebungen zu vermeiden.

Auf topischer Ebene war an den Beispielen zu sehen, dass bei musterhaften listenartigen Aufzählungen eine Präferenz sowohl für einen (grammatikalisch passenden) morphosyntaktischen Anschluss als auch für den alltagslogischen Grund-Folge-Topos vorlag, da die Interagierenden listenartig den Nutzen bzw. die Brauchbarkeit einzelner Gegenstände prüften und einen kausallogischen Zusammenhang zwischen Konklusion und Begründung entwickelten. Die Kinder argumentierten zum einen mit der Mitnahme eines alternativen und funktional ebenso geeigneten Gegenstandes (z.B. «weil wir den Kochtopf haben»), mit einer normativen «Verhaltensaufforderung» (z.B. «verletzt du dich nicht») sowie einer einfachen evidenz-topischen «(Nicht)-Brauchen»-Begründung.

Die Daten haben gezeigt, dass die Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure die etablierten Musterhaftigkeiten auf verschiedenen Ebenen, wie der syntaktischen Ebene, der prosodischen Ebene durch «behavioral matching»[23] (Bietti/Sutton 2015, 424) (z.B. gleiche steigende Melodie und «Aufzählungsduktus») sowie der Sprachhandlungsebene übernahmen bzw. fortführten. Dies zeigt, dass

- die Sprechhandlung der Partnerin oder des Partners nicht nur als *angemessen bewertet* worden war (da das Muster selbst übernommen wurde), sondern
- auch eine *erhöhte Aufmerksamkeit* für die Äußerung der Partnerin oder des Partners bestand (da das Muster auf Sprachhandlungsebene und durch *behavioral matching* «imitiert» worden war) und
- *Wissensbestände* auf der syntaktischen und prosodischen Ebene vorhanden waren (da die eigene Äußerung dem Muster entsprechend realisiert und das eigene Konzept dazu gegebenenfalls so (um)gestaltet worden war, dass es das etablierte Muster adäquat fortführte).

[23] Laut den Autorinnen und Autoren wird «behavioral matching» im Dialog u.a. manifestiert in «copying features of others' spoken signals such as intensity, pitch, and voice quality» (Levitan/Hirschberg 2011, zit. nach Bietti/Sutton 2015, 424).

Weiterhin waren auch konversationell-prozessuales Wissen und Können hinsichtlich des *turn-taking* notwendig: Da das Muster durch *eine* oder *einen* Sprechenden etabliert worden war, entstanden selten turnübergaberelevante Stellen. Chancen für ein Incoming mussten daher relativ schnell erkannt und ergriffen werden. In den analysierten Beispielen gelang es den Kindern der sechsten Klasse, diese Gelegenheiten zur Beteiligung zu erkennen und das begonnene Muster durch Ko-Konstruktion fortzuführen bzw. zu einem argumentativen Gestaltschluss zu führen.

Hinsichtlich der Funktion von ko-konstruierten Begründungshandlungen in diesem Kontext ließ sich zeigen, dass die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur durch die Gestaltung ihres oder seines Turns aktiv an der Entscheidungsfindung partizipierte. Auch hier stand das gemeinsame Suchen, das Explorieren, das die Kinder mit Hilfe des Musters «Aufzählen» realisierten, im Vordergrund der aktuellen Diskurseinheit. In diesem Kontext schien das ko-konstruierte Begründen funktionales Mittel zu sein, um das selbsterwählte Verfahren des Abarbeitens der Liste (vgl. auch Kreuz et al. 2019, 46) in Gemeinsamkeit bewerkstelligen zu können und damit die Aufgabenstellung zu bearbeiten. Durch das ko-konstruierte Ergänzen des Aufzählungsmusters wurde möglicherweise auch ein gewisses Engagement, ein «Bemühen», demonstriert, das der Initiantin oder dem Initianten Kooperativität und Verlässlichkeit für die gemeinsame Beendigung der Sequenz signalisierte. Dieses Verhalten kann möglicherweise auch auf die Funktion des Begründens der «identity creation» (Doury 2012, 109), einer zur Schau-Stellung der eigenen Integrität, zurückzuführen sein und bestätigt die weiteren Ergebnisse, die hinsichtlich dessen für das argumentative Verhalten der Sechstklässlerinnen und Sechstklässler konstatiert werden konnten (vgl. v.a. Kapitel 6.4 und 8).

Die vier letzten Sequenzen der Kategorie «Ko-Konstruktionen durch verfahrensbedingte Relevantsetzungen» zeigten Relevantsetzungen in Frage-Antwort-Sequenzen (vgl. Kapitel 5.2.2). In diesem Kontext wurde – ähnlich wie teilweise auch beim Selbstinitiieren – von einem Wissensgefälle der Interagierenden ausgegangen, welches explanativ durch «Erklären-warum» (Klein 2001), bearbeitet worden ist. Die Sprechhandlung «Frage» wurde in ko-konstruierten Sequenzen als der *head act* eines Arguments definiert. Frage-Antwort-Sequenzen entstanden in den analysierten Beispielen meist bei der Initiierung eines neuen Themas, für das von der Fragerin oder dem Frager noch keine eigene gefestigte Position gefunden worden war. Durch Fremdwahl wurde die Partnerin oder der Partner durch eine Begründungsfrage «eingeladen», gemeinsam *Wissen* zu konstruieren, um den eigenen K– - Status (Heritage 2012) durch eine Begründung in ein K+ umzustrukturieren. Die ko-konstruierten Begründungen hatten damit eine epistemische Funktion oder eine Rückversicherungsfunktion inne. Frage-Antwort-Sequenzen zielten in diesem Kontext somit darauf ab, nicht nur eine einfache gemeinsame Konvergenz durch Zustimmung herzustellen, sondern eine gemeinsame Konvergenz von Wissen zu etablieren und zwar durch das Liefern einer Begründung mit explanativer Funktion, da die Proposition durch den Aufbau gemeinsamen Wissens womöglich stärker plausibilisiert werden konnte als lediglich durch eine Zustimmung. In den Daten konnten Frage-Propositionen als ex-

plizite Frage («Warum-Frage» in der ersten und durch die mit *question tag* markierte Frage «oder?» (z.B. Schleef 2004; Andersen 1998; Bublitz/Kühn 1981) in redezugfinaler Position in der zweiten Sequenz) und als frageähnlicher, zur Disposition gestellter Vorschlag mit *next speaker selection* und expliziter Turnabgabe (dritte und vierte Sequenz) gefunden werden (vgl. auch Ausführungen unten).

Ebenso wie das explorative Aufzählen setzte die Realisation einer Ko-Konstruktion im Fall der Frage-Antwort-Sequenzen konversationelles und inhaltliches Wissen voraus, um den ko-konstruierten Zug angemessen, auch im Sinne der Partnerin, zu bedienen (z.B. Einhaltung der *preference for agreement*, Pomerantz 1984). Frage-Antwort-Muster wurden bereits seit der frühen Kindheit mit erwachsenen Stakeholdern eingeübt (z.B. Casillas 2017; Clark 2009; Ervin-Tripp 1970) und werden in der Primarschulzeit als Handlungsroutinen verfestigt (vgl. schulische Frage-Antwort-Muster zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler, vgl. auch *initiation-response-evaluation*-Struktur, Mehan 1979; Bak 1996; Rehbein 1984; Ehlich/Rehbein 1977b, vgl. Kapitel 2.3.2). Fragen werden zur «individuellen Nominierung» oder zur Aufforderung, direkt zu antworten eingesetzt (Mehan 1979, 48 ff.; Kreuz et al. 2019, 47; Brandt 2004, 22) und können dadurch die gegenseitige Partizipation erleichtern. Dies kann ein möglicher Grund sein, dass sich für diese Subkategorie der «verfahrensbedingten Relevantsetzungen» auch Datenbeispiele der jüngeren Kinder (zweite und vierte Klasse) finden ließen. Hingegen gestaltete sich der erste Kontext des «explorativen Aufzählens», der nur in der sechsten Klasse aufgefunden wurde, herausfordernder, da ein etabliertes Muster zunächst erkannt werden, eine mögliche Beteiligung selbstständig initiiert und dann das Muster adäquat übernommen werden musste.

Hinsichtlich der Sprachebene wiesen explorative Frage-Antwort-Sequenzen eine höhere Anzahl kohäsiver Formen als das explorative Aufzählen auf. Es ließen sich auf qualitativer Ebene ähnliche Formen zur Realisierung von passenden sprachlichen Anschlüssen finden: so das Aufgreifen des Fokusgegenstandes, pronominale Verweise und einfache zustimmende sowie evaluative Äußerungen. Auffällig war jedoch, dass die Begründungen häufiger als solche markiert wurden (kausal und konditional). Dies kann damit erklärt werden, dass die gestellten Fragen eine begründende Antwort projizierten (wenngleich keine Begründungs*pflicht* etabliert worden war), welche von den Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteuren auch tatsächlich als eine Begründung hervorgebracht und entsprechend markiert worden war.[24]

Die Daten haben gezeigt, wie die Kinder durch Wissen um verfahrensspezifische Anforderungen mittels ko-konstruierter Begründungen zur Progressivität des Gesprächs beitrugen. Die Gesprächsteilnehmenden benötigten dazu nicht nur generelles Grundwissen über die Aufrechterhaltung der Interaktion, sondern auch konkretes «konversationell-pragmatisches Wissen über Paarsequenzen und über Verfahren des

[24] Aufschlussreich zu diskutieren wäre hierbei, ob in diesen Fällen eine Begründung oder eine Erklärung vorliegt. Die sprachliche Markierung deutet auf eine Begründung hin (in einigen Beispielen auch die für das Argumentieren typische Begründungsfrage), die identifizierte Funktion jedoch eher auf eine Erklärung (vgl. Diskussion zum Erklären und Begründen in Kapitel 2.1.3).

turn-taking» (Grundler 2011, 67). Insbesondere für das Argumentieren ist es neben der Kenntnis grundlegender konversationeller Bedingungen und den Mindestanforderungen «Beitragshäufigkeit und -länge» (Grundler 2011, 89) relevant,[25] sich innerhalb des lokalen Gesprächskontextes überhaupt mit einer Meinung zu positionieren (Grundler 2011, 87) sowie passende Sprechaktivitäten/-handlungen auswählen zu können (z.B. initiative und responsive Äußerungen, Grundler 2011, 109). Darüber hinaus war es erforderlich, die Gesprächsbeiträge so gestalten zu können, dass sie den konversationellen Erwartungen entsprachen – dies sowohl in thematischer Hinsicht (auf «Sachverhaltsebene», Tiittula 2001, 1364), zum Beispiel durch die Nutzung unterschiedlicher Topoi oder Argumentationstypen, als auch hinsichtlich der Sprachbenutzung, zum Beispiel in Bezug auf die lexikalische Markierung von Begründungen oder die Nutzung von «Kohäsionsverfahren als ein wesentliches Element zur Entwicklung differenzierter Argumente in der Interaktion» (Grundler 2011, 152).[26]

Ko-Konstruktionen durch morphosyntaktische Relevantsetzungen

Für die Kategorie des ko-konstruierten Begründens im zweiten Zug werden abschließend die beiden Kontexte der morphosyntaktischen Projektionen ko-konstruierter Begründungen zusammenfassend erläutert. Bei diesen Kontexten projizierten weniger kontextuell gerahmte Erwartungen oder bestimmte Verfahren, sondern Gestaltschließungszwänge offener syntaktischer Gestalten auf konstruktionsgrammatischer Ebene eine Begründungshandlung. Nach dem gestaltpsychologischen Prinzip der «guten Fortsetzung» müssen gemäß Auer (2005b) offene syntaktische Strukturen «durch die Produktion einer mehr oder weniger präzise vorhersagbaren Abschlussstruktur geschlossen werden» (Auer 2005b, 3). Das Schließen von Gestalten mit der Funktion der Aufrechterhaltung des Gesprächs ließ sich an den hier beschriebenen Ko-Konstruktionen ebenfalls beobachten. Je nach Kontext fanden sich auch *argumentative* (Sekundär-)Funktionen, denn der Gestaltschluss auf grammatikalischer Ebene zeigte sich gleichsam auch auf der inhaltlich-argumentativen Ebene. Da das gemeinsame Argumentieren hohe kognitive Anforderungen an die Interagierenden stellt, kam es auch zu sprachlichen Abbrüchen durch «Wissensdefizite» inhaltlich-thematischer Art. Funktion des ko-konstruierten Begründens konnte es dann sein, der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner zu einem Wissensaufbau zu verhelfen (vgl. *change of state*, Heritage 2012). Zeitgleich konnte die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur die unvollständige Äußerung einerseits auch dazu nutzen, um die eigene Position zu verdeutlichen, andererseits aber auch, um die Solidarisierung mit der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner auf sozialer Ebene zu markieren sowie sich verantwortlich für die Aufrechterhaltung des Gesprächs zu zeigen.

---

[25] Siehe auch «Verteilung von Redegelegenheiten» bei Tiittula (2001, 1364) als ein gesprächsorganisatorisches Element im weitesten Sinne.

[26] Vgl. auch «elokutionelle Ebene», «einzelsprachliche Ebene» und «expressive Ebene» konversationeller Kompetenzausprägung (Grundler 2011, Kapitel 5).

In den Daten konnte beobachtet werden, dass argumentative Ko-Konstruktionen zum einen an der Gelenkstelle von Proposition und Begründung entstanden und zwar genau dort, wo bereits im Turn der ersten Sprechenden oder des ersten Sprechenden eine Begründung durch lexikalische Markierung projiziert worden war, der Turn jedoch nicht weitergeführt wurde (Komplettierung), und zum anderen bereits nach einer unvollständigen Proposition, welche dadurch lediglich als ein «Benennen» des Gegenstandes geäußert worden war, nicht jedoch einen Vorschlag oder eine Meinungskundgabe enthalten hatte. Folglich trat die Proposition als unvollständiger Matrixsatz auf, der durch eine ko-konstruierte Begründung expandiert wurde (Expansion). Die folgenden Abbildung 8 und 9 verdeutlichen die sequenzielle Abfolge beider Strukturen.

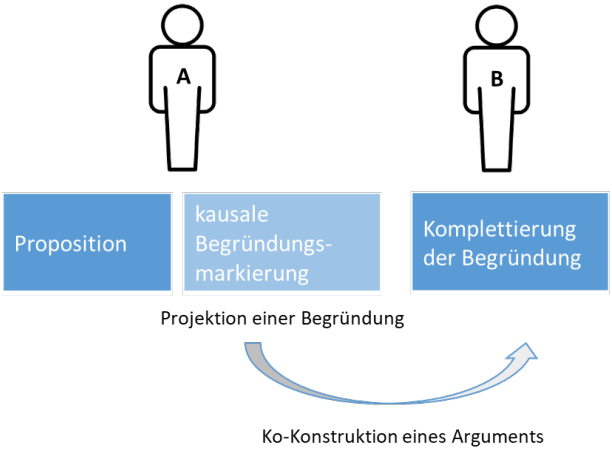


Abbildung 8: Morphosyntaktische Komplettierung im Kontext ko-konstruierter Begründungen.

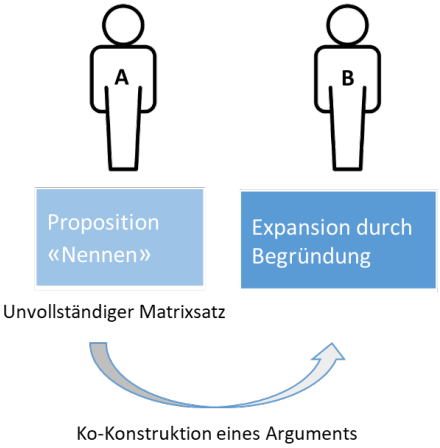


Abbildung 9: Morphosyntaktische Expansion im Kontext ko-konstruierter Begründungen.

Bei der Subkategorie der «Komplettierung» wurde die konditionelle Relevanz für Begründungen durch die kausale Markierung mit «weil» stärker projiziert als bei den Expansionen und es wurde eine konvergente bzw. affiliative Ausrichtung des Folgebeitrags impliziert. Es war für die zweiten Sprechenden kaum möglich, diskordante Ko-Konstruktionen in Form von Gegenbegründungen zu erzeugen, da die Proposition bereits die Meinung der Initiantin oder des Initianten (pro – kontra den Gegenstand) explizierte. Es ist anzunehmen, dass die Gesprächsteilnehmenden bei der Herstellung gemeinsamer Handlungen bestrebt waren, konvergent zu interagieren.[27]

Die morphosyntaktische Komplettierung durch eine ko-konstruierte Begründung erfolgte meist durch das Helfen bei der Wortsuche, indem eine syntaktisch passende Fortführung in den Matrixsatz inkorporiert worden war (Szczepek 2000b; Lerner 1996b; Ferrara 1992). Jedoch bestand aufgrund der Tatsache, dass die Begründung mit einem «weil»-Nebensatz eingeleitet wurde, eine Besonderheit des Anschlusses: Wie es im mündlichen Sprachgebrauch üblich ist – vor allem dann, wenn eine Konklusion oder eine folgende Sprechhandlung gerechtfertigt wird (Bendig/Betz/Huth 2016) –, wurde der zweite Teil der Konstruktion, ebenso wie der erste, parataktisch mit Verbzweitstellung (V2) realisiert (epistemisches «weil», Feilke 2015; Keller 1995). Dadurch wurde die Hauptsatz-Nebensatz-Struktur aufgelöst, mit der Folge, dass der Kausalgrund dann «einen Erkenntnisgrund für die Aussage im Hauptsatz» formuliert (Feilke 2015, 125; Vandergriff 2005 zur Bedeutung und Funktion von weil-Sätzen + V2) und die Informationen im Kausalsatz genauso relevant erschienen wie im Hauptsatz (Günthner 2008, 109).

Inhaltlich leiteten die Kinder aus der Bezeichnung des Gegenstands selber Gründe ab, die auf den Nutzen sowie auf die Gegebenheiten auf der Insel referierten (z.B. «zum Büsche aufmachen»). Der Nutzen-Topos wurde auch bei den Expansionen als alltagslogisches Kausalargument genutzt. Daneben traten aber sowohl bei den Komplettierungen als auch bei den Expansionen Grund-Folge-Argumente auf, da sie das erforderliche, projizierte Schlussschema darstellten, um das Argument in Passung zur Proposition zu komplettieren.

Im Rahmen argumentativer Ko-Konstruktionen kann die ko-konstruierte Äußerung als verstärkte Indizierung bzw. Demonstration von interaktionalen Allianzen fungieren, denn es werden Übereinstimmung und epistemische Ko-Autoritäten nicht nur auf der Sprachhandlungsebene der argumentativen Strukturelemente, sondern auch auf der Ebene der Morphosyntax markiert.

---

[27] Morphosyntaktische Komplettierungen müssen im Kontext argumentativer Aushandlungen jedoch auch differenzierter betrachtet werden, denn es können zwar gemeinsame Handlungen auf der sprachlich-syntaktischen Ebene im Sinne eines *alignment* (Stivers 2008) hergestellt werden, dies bedeutet aber nicht, dass die Interagierenden auch tatsächlich in *affiliation* (Stivers 2008; Günthner 2000) zueinander interagieren, sondern andere Intentionen als der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner Übereinstimmung anzuzeigen verfolgen (vgl. Kapitel 3.4.3 «Diskordante Ko-Konstruktionen», z.B. Günthner 2013, 3; vgl. auch *disaffiliation*, Stivers 2008; Lindström/Sorjonen 2013; Local 2005, 277; Sczcepek 2000a, 26 ff.; Mondada 1999). So wurden durchaus auch diskordante Ko-Konstruktionen im Korpus aufgefunden. Im Kontext einer Einigungsdiskussion mit der gemeinsamen Arbeit auf ein Ziel hin traten sie jedoch nur in geringer Zahl auf.

Auffällig an den hier beschriebenen Daten war, dass Komplettierungen häufig in den Klassen 4 und 6, jedoch nicht bei den jüngeren Kindern (Klasse 2) aufzufinden waren. Im Gesamtkorpus wurden auch bei anderen Komplettierungen, die in nicht-argumentativen Sequenzen identifiziert wurden, erhebliche Altersunterschiede festgestellt, die diese Tendenz bestätigen. Weiterführende Überlegungen und mögliche Gründe dafür werden im Kapitel zur Entwicklungsperspektive (vgl. Kapitel 8.1) diskutiert.

Das Expandieren einer Äußerung bezog sich im Kontext argumentativer Ko-Konstruktionen, im Gegensatz zu der Komplettierung der bereits begonnenen Begründung, auf die Erweiterung einer unvollständigen *Proposition* – jedoch durch eine von der Ko-Konstrukteurin oder vom Ko-Konstrukteur selbstinitiierte *Begründung*, ohne dass eine Begründung von der ersten oder vom ersten Sprechenden projiziert worden war. Durch Häsitationen wurde eine noch unklare Weiterführung der Äußerung und damit die noch fehlende Einstellung (für oder gegen den Gegenstand) deutlich. Dadurch wurde sie von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern offenbar als begründungsrelevant eingeschätzt und ko-konstruktiv um eine Begründung expandiert. Die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur hatte, anders als bei den Komplettierungen, sowohl hinsichtlich der Sprechhandlung als auch des morphosyntaktischen Anschlusses damit eine größere Wahl, den Matrixsatz zu expandieren.

Expansionen konnten durch «ja» und «vielleicht» eingeleitet und als «clausal glue on» (Couper-Kuhlen/Ono 2007, 531 f.; Auer 1996b, 92) syntaktisch unabhängig zum Matrixsatz produziert oder aber ohne Einschübe direkt an die Vorgängeräußerung angebunden werden. Sie stellten in allen Fällen jedoch einen Äußerungsteil dar, der nur im Zusammenhang mit dem *first pair part* (Schegloff 2007) kommunikativen Sinn erzeugte, da er ellipsenartig an den Matrixsatz anschloss und auf sprachliche Elemente und Strukturelemente des ersten Teils angewiesen war.

Die geringe morphosyntaktische Projektion zur Gestaltung der Expansion sowie die inhaltlich wenig elaborierte erste Äußerung ermöglichten es der Ko-Konstrukteurin oder dem Ko-Konstrukteur, das Thema nach ihren oder seinen Präferenzen (um)zugestalten und ihre oder seine Einstellung zu verdeutlichen. In allen untersuchten Fällen traten jedoch auch hier keine Diskordanzen auf, da die erste Sprecherin oder der erste Sprecher das Incoming der zweiten Sprecherin oder des zweiten Sprechers im nachfolgenden Turn akzeptierte, sogar noch stützend expandierte.

Die ko-konstruierte Expansion des initialen Turns erhielt in den analysierten Daten folgende denkbare (argumentative) Funktionen. Die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur

- kam dem Gestaltschließungszwang bei fehlenden Turnbeendigungen nach (vgl. Komplettierungen) und erhält die Dynamik des Gesprächsflusses aufrecht,
- verlieh der Proposition argumentatives Gewicht und elaborierte damit das eingeführte Thema,

- übernahm explanative Aufgaben und trug zusammen mit der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner dazu bei, neues Wissen aufzubauen,
- markierte epistemische Autorität,
- nutzte die Unvollständigkeit des Matrixsatzes auch gesprächsstrategisch (zum strategischen Argumentieren vgl. z.B. Kopperschmidt 2000, 10 f.), um die eigene Meinung platzieren zu können und mit der Expansion neue konditionelle Relevanzen (vor allem für die oder den ersten Sprechenden) zu eröffnen.

Ebenso wie bei den Komplettierungen ließen sich auch für die Expansion einer unvollständigen Proposition durch eine Begründung keine Beispiele der zweiten Klasse finden. Expansionen traten in dieser Altersstufe lediglich im Kontext von Frage-Antwort-Sequenzen auf – also dann, wenn explizit eine Begründung relevant gesetzt wurde. Aus den 16 identifizierten übrigen, nicht argumentbezogenen Expansionen, traten hingegen sechs in der vierten Klasse und zehn in der sechsten Klasse auf (vgl. dazu auch Kapitel 8.1).

Im Folgenden wird eine zweite Kategorie von Kontexten ko-konstruierter Begründungen vorgestellt. Die ko-konstruierten Begründungen werden in dieser Kategorie nicht im zweiten, sondern erst im dritten Zug hervorgebracht. Es handelt sich hierbei um Kontexte, in denen die Proposition ratifiziert bzw. bereits ein (partieller) Konsens erzielt wurde. Dennoch fahren die Interagierenden fort, die Sequenz durch ko-konstruierte Begründungen auszubauen.

6. Ko-konstruierte Begründungen im Kontext von Konsens

In diesem Kapitel wird eine zweite Kategorie, in die sich ko-konstruierte Begründungen einordnen lassen, illustriert. Ko-Konstruierte Begründungen erfolgen nicht nur initiativ in zweiten Zügen, sondern auch im Moment der Herstellung von Konsens oder wenn bereits ein (partieller) Konsens besteht (vgl. «konsensuelles Argumentieren», Doury 2012). Konkret in Bezug auf die vorliegenden Daten bedeutet dies, dass mindestens zwei der vier Kinder im zweiten Zug bereits Zustimmung zu einem der propositional eingebrachten Gegenstände (erster Zug) signalisiert haben (auch gesprächsglobal, vgl. z.B. Kontext der ratifizierenden Zusammenfassungen, Kapitel 6.2). Auch wenn auf Grundlage dieses (partiellen) Konsenses einfache Zustimmungssignale ausreichend wären, um ebenfalls Übereinstimmung zu signalisieren, wird im drauffolgenden Turn eine (zusätzliche) Begründung von einer weiteren Gesprächspartnerin oder einem weiteren Gesprächspartner angeführt. Diese Form der Ko-Konstruktion wurde in 16 Fällen[1] (aus insgesamt 85 identifizierten Ko-Konstruktionen) aufgefunden.

Die im Folgenden dargestellten drei Subkategorien beziehen sich auf die gesprächslokale Ebene des Ko-Konstruierens eines Arguments. Komplexere Strukturen des ko-konstruierten Argumentierens, teilweise auch im globalen Kontext, werden in Kapitel 6.4 im Zusammenhang mit Begründungs- und Stützungsstrukturen im Sinne von «Erweiterten Strukturen» beschrieben. Abbildung 10 stellt schematisch die Ko-Konstruktion im Kontext von Ratifizierung bzw. (partiellem) Konsens dar. Die hervorgehobenen Felder sind für das Ko-Konstruieren der hier beschriebenen Kategorie relevant.

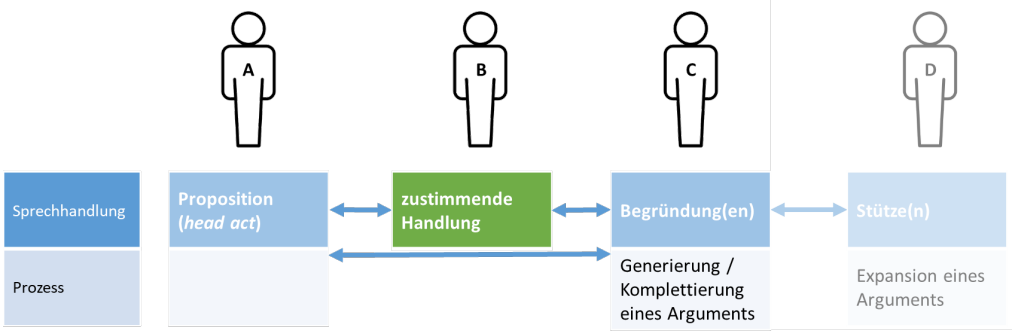


Abbildung 10: Modell argumentativer Ko-Konstruktionen im Kontext von Konsens.

[1] Ko-Konstruktionen der Erweiterten Struktur (n=28) sind hier nicht mit hineingezählt.

In den Kapiteln 6.1 bis 6.3 wird das argumentative Ko-Konstruieren unter Berücksichtigung verschiedener Varianten der Ratifizierung, die dem ko-konstruierten Element vorangehen, anhand von Beispielen illustriert. Es wird nicht nur untersucht, welche kohärenz- und kohäsionsstiftenden Mittel die Interagierenden nutzen, um ihre Begründung als ko-konstruktives Element eines Arguments zu markieren, sondern auch, wie die ko-konstruierte Begründung in Abhängigkeit der ratifizierenden bzw. zustimmenden Sprechhandlung hervorgebracht wird und welche Funktion das ko-konstruierte Begründen dadurch erhalten kann.

6.1. Ko-Konstruktionen nach verbaler Zustimmung

Eine Möglichkeit der Ratifizierung, auf die sequenziell eine ko-konstruierte Begründung folgt, ist die Zustimmung einer zweiten Sprecherin B oder eines zweiten Sprechers B zur initialen Proposition von Sprecherin A oder Sprecher A, zum Beispiel durch Signale wie «ja» oder «ja, eben», «ja, genau» (vgl. auch Kreuz et al. 2019, 50; auch *affiliation* nach Stivers 2008). Diese Signale können im selben Turn durch weitere zustimmungsmarkierende Mittel wie Wiederholungen, Evaluierungen und Bewertungen (Kreuz et al. 2019, 50) expandiert werden und haben eine bekräftigende bzw. unterstützende Funktion (teilweise werden auch nur diese zweiten Äußerungsteile angefügt). Auf diese explizite Konsensmarkierung folgt der begründende Teil der Ko-Konstruktion als argumentgenerierendes Element in Rückbezug auf die Proposition durch eine dritte Sprecherin C oder einen dritten Sprecher C.

Die folgende Sequenz aus einer zweiten Klasse zeigt ein Beispiel einer Ratifizierung in Form einer wiederholenden, modalisierten Zustimmung, auf die eine ko-konstruierte Begründung folgt.

Beispiel 1: Ro_K2_AsU_G2b_F6-F7 (Robin, Nadja, Shira, Elisa)

```
  01 ROB: Aso Aso (.) (ich nimm-)
  02      mir nemed villIcht (-) äs ZÄ:LT.
  03 SHI: äs ZÄLT das isch sIcher; ((hebt und senkt den rechten
          Zeigefinger mehrmals))
  04      und,
→ 05 NAD: jA (.) zum SCHLA:fe;
          oder ja:; ((schaut Shira an))
  06 ROB: [äs ZÄ]LT;
  07 SHI: [und  ] WU:Lledecki;
  08 ROB: okEE;
```

Die Sequenz befindet sich am Beginn des Gesprächs. Robin bringt als Erster einen Vorschlag («wir nehmen vielleicht das Zelt», Zeile 02) ein. Er tut dies, nach einer kurzen Selbstreparatur (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977), nicht in einer «Ich»-Perspektive, sondern er modalisiert seine Äußerung: Zum einen spricht er aus der Gruppenperspektive und aus der Bereitschaft heraus mit den anderen Kindern zu interagieren, indem er das Personalpronomen «wir» wählt (Quasthoff 1990), und zum anderen verwendet er das Adverb «vielleicht», wodurch er die Gültigkeit seines Vorschlages zugleich relativiert. Dadurch wird sein Vorschlag als potenziell verhandelbar markiert und lädt die anderen Kinder zur weiteren Aushandlung ein (Kreuz/Luginbühl 2020). Entsprechend ergreift Shira daraufhin das Wort und bekräftigt die Gültigkeit von Robins Aussage durch doppelte Zustimmung zum vorgeschlagenen Gegenstand. Sie wiederholt dazu nicht nur das vorgeschlagene Objekt («das Zelt», Zeile 03), sondern ergänzt zusätzlich ein zustimmungsmarkierendes Adjektiv («das ist sicher») mit bekräftigender Funktion. Zudem unterstreicht sie ihre Aussage nonverbal durch eine nachdrückliche Bewegung ihres Zeigefingers.

Den beiden übereinstimmenden Propositionen Robins und Shiras wird im Folgenden von Nadja zugestimmt: Jedoch nicht, wie Shira dies getan hat, durch einfache Zustimmungssignale und Wiederholung des Fokusobjekts, sondern durch einen argumentativen Ausbau. Nadja äußert nach der Zustimmungspartikel «ja» eine als final markierte Begründung zu den beiden vorhergehenden Vorschlägen («zum Schlafen», Zeile 05), obwohl dies nicht notwendig zu sein scheint, da kein Zugzwang oder Dissens besteht und das Gespräch durch den zweiten ratifizierenden Zug bereits eine explizit konvergente Ausrichtung aufweist. Nadjas ko-konstruierte Begründung ist ellipsenartig an die Vorgängeräußerung angeschlossen (Auslassen des Substantivs und des Prädikats) und auf die inhaltliche Expansion «zum Schlafen» fokussiert (Nutzen-Topos). Sie nutzt die vorgängige Äußerung für ihre eigene ko-konstruierte Begründung, um damit einen, (sub)thematisch frei wählbaren, kohärenten Anschluss realisieren zu können, möglicherweise in der Funktion, die Äußerungen der anderen Gruppenmitglieder kollaborativ zu stützen und vertieften Konsens anzuzeigen. Die drei Kinder tragen damit nicht nur zur kooperativen Generierung eines vollständigen Arguments bei – nicht zuletzt beeinflusst durch den konsensmarkierenden zweiten Zug von Shira –, sondern auch dazu, dass die lokale Einigung rasch abgeschlossen wird (vgl. die abschließende Wiederholung des Entscheids «das Zelt», Zeile 06, sowie den Sequenzabschluss durch «o.k.» in der Funktion eines «activity shift marker», Beach 1993; Schegloff/Sacks 1973, Zeile 08) und zu einem nächsten Thema bzw. Gegenstand übergegangen werden kann («und Wolldecke», Zeile 07). Der Entscheid für das Zelt wird bis zum Ende des Gesprächs beibehalten.

Ganz ähnlich gestaltet sich das folgende Beispiel aus einer vierten Klasse. Auch hier zeigt der Ausschnitt den Anfang des Gesprächs und die sich etablierende Gesprächspartnerschaft, unter anderem mit dem Mittel des ko-konstruierenden Begründens.

Beispiel 2: Ro_K4_HZ_G1_F3 (Lena, Julia, Tevin, Simon)

```
  01 TEV: aber Ich würde das mo mosKItonetz nehmen;
         ((zu Julia))
  02 SIM: ja;
  03 JUL: ja das isch !GANZ! wIchtig; ((bewegt linken Arm hin
          und her))
→ 04 SIM: weisst du weil !DA! is man nicht [geschÜtzt,       ]
         ((zu Tevin, zeigt auf das Zelt))
  05 JUL:                                  [und verBANDSzüüg-]
  06      verBANDSzüüg würd ich Au würklech nää,
  07      wänn du dich verLETZisch;
```

Auch diese Sequenz folgt, ganz ähnlich dem ersten Beispiel, einem Dreischritt des gemeinsamen Aufbaus einer argumentativen Struktur. Im ersten Zug bringt Tevin seinen präferierten Gegenstand als propositionalen *head act* ein («aber ich würde das Moskitonetz nehmen», Zeile 01). Der zweite Sprecher, Simon, pflichtet diesem Vorschlag bei («ja», Zeile 02). Auch Julia äußert ihre Zustimmung, verwendet neben einer Zustimmungspartikel aber zusätzlich einen Modalitätsmarker mit verstärkendem Akzent («ja das isch !GANZ! wIchtig;», Zeile 03). Zudem unterstreicht sie durch ihre starke Gestik im interpersonellen Gestenraum «exaltorisch» (Kallmeyer 1979, 560) ihre Affiliation (Zima 2017, 249).[2] Die explizite Ratifizierung kann als Markierung eines «Abschließens» (Heller 2012) der Sequenz gedeutet werden, zumal Julia bereits im Begriff ist, einen Themenwechsel einzuleiten («und Verbandszeug», Zeile 05).

Jedoch wird im dritten Zug – ohne das Vorliegen eines konditionellen Zugzwangs – nach dem ratifizierenden Einschub von Julia eine Begründung von Simon ko-konstruiert, obwohl dieser im zweiten Turn bereits seine Zustimmung markiert hat («ja», Zeile 02). Seine Begründung wird direkt an den ersten Sprecher Tevin adressiert und mit dem aufmerksamkeitssichernden Diskursmarker «weißt du» eingeleitet. Simons Begründung wird dadurch besonders pointiert dargestellt und erhält die Funktion einer Erklärung. Außerdem wird damit eine thematische Neuorientierung eingeleitet (Şimşek 2012, 136): Er ergänzt keine Pro-Begründung für das bisher besprochene Thema «Moskitonetz», sondern er stellt verknüpfendend einen Bezug zum möglicherweise «konkurrierenden», da funktional ähnlichen Gegenstand «Zelt» her. Indem er dieses durch eine Grund-Folge-Relation (Schwarze 2010) argumentativ

[2] Nach Zima (2017) gestikulieren Intragierende «in den interpersonellen Gestenraum hinein und somit hin zum Gesprächspartner, um gemeinsame soziale Ziele und intersubjektiv geteilten Affekt auszudrücken» (Zima 2017, 249).

abwertet («weil da ist man nicht geschützt», Zeile 04), stützt er den Vorschlag von Tevin, das Moskitonetz mitzunehmen und spielt die beiden konkurrierenden Gegenstände gegeneinander aus. Da mit Simons Äußerung ein thematischer Wechsel erfolgt, ist der Anschluss zum Vorgängerbeitrag nur bedingt als kohärent zu werten. Die Kohärenz der Äußerung wird einzig durch Kontrastierung mit der prosodischen Hervorhebung des Verweisworts «da» (vergleichbar mit einem Kontrastakzent) und durch seine auf das Bild mit dem Zelt verweisende Geste deutlich. Zusätzlich verwendet er die nebensatzeinleitende kausale Markierung «weil», womit er seine Äußerung explizit als Begründung und damit als zugehörig zur Proposition von Tevin markiert. So dient seine Begründung dazu, die begonnene Struktur argumentativ sinnvoll zu vervollständigen, intensivierte Übereinstimmung mit den anderen Gruppenmitgliedern anzuzeigen und durch den explanativen Charakter epistemische Autorität[3] (Heritage/Raymond 2005) zu markieren. Auch in diesem Beispiel wird der Entscheid für das Moskitonetz bis zum Ende des Gesprächs beibehalten.

Die in diesem Gesprächsauszug beobachtbare Art und Weise der Toposwahl – das Einbringen eines Kontra-Arguments zum konkurrierenden Gegenstand, um das Fokusthema zu stützen – findet sich in den Daten innerhalb ko-konstruierter Sequenzen eher selten. Meist konzentrieren sich die Kinder in solchen kurzen Konstruktionen auf das Fokusthema und führen für dieses Pro-Argumente an. Werden, wie im Beispiel, Kontra-Argumente zu einem konkurrierenden Gegenstand aufgeführt, wird der thematische Fokus erweitert und die Argumentation wird in die Breite entwickelt. Durch die gleichzeitige Bearbeitung zweier Themen innerhalb eines argumentativen Strangs wird der Gesprächsprozess bzw. die Entscheidungsfindung vorangetrieben. Sowohl dadurch als auch die explizite, vertiefte Markierung von Konsens (durch die Ratifizierung im zweiten und die supportive Begründung im dritten Zug) wird es möglich, das Thema rasch abzuschließen und einen Übergang zur nächsten Gesprächsphase einzuleiten (hier Themenwechsel von Julia, Zeilen 05-07).

Neben der bereits in Beispiel 1 und 2 beschriebenen Ergänzung einer Begründungshandlung zur initialen Proposition nach bereits erfolgten Zustimmungen, zeigen sich im folgenden Beispiel noch weitere Synchronisationsleistungen bei der gemeinsamen argumentativen Themenbearbeitung, wie die syntaktische Komplettierung eines Vorschlags bereits im *head act*, die Expansion des Themas sowie das chorische Sprechen.

Beispiel 3: Ro_K4_TA_G1a_F26-F28 (Leon, Hatice, Mia, Goran)

```
01 MIA: °hh mIr BRUUche; ((streckt den rechten Zeigefinger
        auf)) (.)
02 GOR: FEUerzeug;
```

[3] Gerade zu Beginn eines Gesprächs kann das Aushandeln von epistemischen Autoritäten einen hohen Stellenwert einnehmen, weil dabei Rollen ausgehandelt werden, mittels deren die Interagierenden das weitere Gesprächsgeschehen stark beeinflussen können.

```
  03 MIA: mIr hEnd,
  04      Ebe FEUerzeug; ((schaut zu Goran, streckt den rechten
          Zeigefinger auf))
→ 05 HAT: fÜÜrzüg wil i de nacht [wirds jo CHALT;] ((tut so,
          als ob sie ein Streichholz anzündet))
  06 MIA:                        [wIrds CHALT;   ]
  07 LEO: jä Ebe [geNAU;]
  08 MIA:        [Ebe;  ] (-)
  09 GOR: ebe und v und vilIcht finde mir no böim am bo ähm
          BÖIM so am bOde;
```

In diesem Beispiel wird eine vertiefte Herstellung von Übereinstimmung bereits durch das (morphosyntaktische) Ko-Konstruieren der Proposition erreicht: Durch syntaktische Komplettierung, die zugleich wegweisend für die Etablierung des aktuellen Gesprächsthemas ist, beteiligt sich der zweite Sprecher Goran substanziell an der initialen Proposition der ersten Sprecherin Mia («wir brauchen» → «Feuerzeug», Zeilen 01-02). Im dritten Zug signalisiert die Initiantin, dass diese Komplettierung als konvergente Weiterführung akzeptiert wird, indem sie sie im dritten Turn verbal und nonverbal ratifiziert («eben Feuerzeug», Zeile 04), sodass die beiden Kinder einen gemeinsamen thematischen Rahmen herstellen.

Das Feuerzeug erhält auch die Zustimmung der dritten Sprecherin Hatice, jedoch nicht durch eine einfache Zustimmung allein, die im Kontext der bereits konvergenten Gesprächssequenz eigentlich ausreichend wäre, sondern durch eine zusätzliche Begründung. Hatice «nistet» ihre Begründung mit der Wiederholung des Fokuslexems «Feuerzeug» unter Auslassung eines Verbs, aber mit expliziter Begründungsmarkierung kohäsiv in die Proposition von Goran und Mia ein (Mazeland 2009) und stellt den Nutzen des Feuerzeugs mithilfe eines kausalen Grund-Folge-Topos dar («Feuerzeug weil in der Nacht wird's ja kalt», Zeile 05). Zudem illustriert sie nonverbal den Gebrauch der Streichhölzer (als Äquivalent zum Feuerzeug), um ihre Begründung durch Veranschaulichen mehr Glaubwürdigkeit zu verleihen (Heller 2012, 90) und unterstützt damit das Argument.

Diese Sequenz zeigt eine enge Synchronisation der gemeinsamen Themenbearbeitung, die einerseits an der syntaktischen Komplettierung eines Vorschlags im *head act* und andererseits auch an der Expansion des Themas durch eine nicht geforderte Begründung deutlich wird. Eine weitere Besonderheit ist die chorische Konstruktion der Begründung von Hatice und Mia (Schwitalla 1992). Mia ergänzt in Zeile 06 zeitgleich zum laufenden Turn von Hatice den zweiten Satzteil der Begründung in exakter inhaltlicher Übereinstimmung («wird's kalt», Zeile 06). Laut Schwitalla (1992, 89) wird durch simultanes Sprechen Konsens zum Ausdruck gebracht. Durch die drei aufgezeigten Mittel des kollektiven Sprechens (syntaktische Komplettierung, Ko-

Konstruktion einer Begründung, chorisches Sprechen), stellen die drei Kinder eine sehr dichte, kollaborative Sequenz absoluter Übereinstimmung her.

Dieser kollaborative Gesprächsmodus wird im Folgenden beibehalten. Auch der vierte Sprecher, Leon, beteiligt sich nun an der Interaktion und bringt seine Zustimmung zum Ausdruck («ja eben genau», Zeile 07). Mia tut dies in Zeile 08 ebenfalls nochmals («eben») und auch Goran äußert sich in Form einer argumentativen Expansion in Zeile 09 zustimmend. Gleichzeitig bekräftigt er damit seinen eigenen, bzw. den gemeinsam mit Mia ko-konstruierten, initialen Vorschlag («Feuerzeug», Zeile 02). Damit geht die Sequenz von einfachen Zustimmungsäußerungen wieder in ein elaboriertes argumentatives Gespräch über, in dem es sogar zu einer Erweiterung der Grundstruktur kommt (vgl. Kapitel 6.4). Goran platziert trotz der beschriebenen mehrmaligen und vielfältigen Ratifizierung aller Kinder eine Stütze und bearbeitet das Thema explorativ in die Breite weiter.

Im folgenden Kapitel 6.2 werden Beispiele vorgestellt, in denen ko-konstruierte Begründungen ebenfalls nach ratifizierenden Äußerungen hervorgebracht werden. Jedoch erfolgen diese nicht während der explorativen Aushandlungsphase wie in den hier angeführten Beispielen, sondern im Kontext eines abschließenden Zusammenfassens, das heißt dann, wenn in den Sequenzen zuvor bereits (einstimmiger) Konsens erarbeitet wurde und dieser finale Entscheid nun – teils listenartig – rekapituliert wird.

6.2. Ko-Konstruktionen bei ratifizierenden Zusammenfassungen

Ein weiterer Kontext für das ko-konstruierte Begründen ist das Ratifizieren durch (punktuelles) Zusammenfassen (Kreuz et al. 2019, 50). Das Zusammenfassen tritt auf, wenn die Kinder bereits (Teil-)Ergebnisse erarbeitet haben und sich in einer Gesprächsphase befinden, in der sie die diskutierten Ergebnisse nochmals festhalten (vgl. Muster «Festlegen des Ergebnisses», Kreuz et al. 2019, 50). Die Kinder setzen das Zusammenfassen von (Zwischen-)Ergebnissen als metasprachliches Kohäsionsmittel meist ein (Grundler 2011), um sich (abschließende) Klarheit über die sich ständig verändernden Diskussionspunkte zu verschaffen. Propositionaler Ausgangspunkt für ko-konstruierte Argumente ist somit das zusammenfassende Nennen[4] der drei Gegenstände durch eines der Kinder – meist durch die informelle Gesprächsleiterin oder den informellen Gesprächsleiter –, die von den anderen Kindern teilweise mit Zustimmungen (z.B. durch Zustimmungspartikeln) bestätigt werden. Im Gegensatz zu der in Kapitel 6.1 dargestellten Subkategorie wird der Konsens in Kontexten dieser Subkategorie nicht erst innerhalb der ko-konstruierten Sequenz *entwickelt*, sondern er wird lediglich *rekapituliert*, da er – durchaus auch mehrere Gesprächsminuten

[4] Kreuz et al. (2019, 50) führen aus, dass das Nennen teilweise mit metasprachlichem *abstract*, mit Modalisierungen oder ex negativo erfolge.

zuvor – bereits ausgehandelt wurde.[5] Da also bereits «gute Gründe» für die einzelnen Gegenstände angeführt wurden, kann der Konsens in den nachfolgend beschriebenen Datenbeispielen hypothetisch als ein gefestigter bzw. endgültiger Konsens angesehen werden. Umso bemerkenswerter ist es, dass – in der Funktion eines «reinforcement» (Micheli 2012, 121) – dennoch erneut Begründungen hervorgebracht werden.

Das erste Beispiel stammt aus einer zweiten Klasse. Unmittelbar vor dem nachstehend aufgeführten Ausschnitt waren die vier Jungen in eine «Sackgasse» geraten und ließen die argumentative Bearbeitung zum Themenstrang «Handy» versanden (Heller 2012, 95); es wurden weder Gegenargumente geliefert, noch wurde Konsens angezeigt. Sie wechselten vielmehr gänzlich das Thema und unterhielten sich über einen Inselfilm. Der wiedergegebene Ausschnitt beginnt unmittelbar danach mit einer Refokussierung auf den eigentlichen Gesprächsgegenstand bzw. die ihnen gestellte Aufgabe. In dieser Sequenz wird sich zeigen, dass zwar eine Zusammenfassung der bisher ausgewählten Gegenstände vorgenommen wird (Annahme von Konsens), der Konsens aber ein eher latenter ist und daher Begründungsaktivitäten erforderlich sind.

Beispiel 1: Ro_K2_HZ_G3a_F37-F41 (Jonas, Nevio, Carlos, Samuel)

```
  01 SAM: aso lÜÜchtrakete aber was isch no de RICHtigi (nomol)
          gÄgesta:nd- ((stützt den Kopf auf die linke Hand))
  02 NEV: ebe DAS? ((nimmt das Arbeitsblatt in die Hände))
  03 CAR: lÜÜchtrakEte un:d (.) [SCHLAFsack.] ((zeigt auf
          Leuchtraketen und auf Schlafsack))
  04 NEV:                      [SCHLAFsack.]
  05 JON: [Aso mir hän:: doch] gsäit (.) lÜÜchtrakEte hEndi und
          SCHLAAFsack,
  06 CAR: [hämmer USgwäält;  ]
→ 07 NEV: in Indie schlaaft me nUme imne SCHLAAFsack das
          wÄisch; ((zu Samuel))
  08 SAM: okei sägemer lÜÜchtrakete SCHLOOFsack,
```

Die Sequenz wird von Samuel eröffnet, der zum einen rückblickend ein bereits erzieltes Teilergebnis wiederholt («Leuchtrakete») und sich zum anderen nach weiteren bisherigen Resultaten der Diskussion erkundigt («aber was ist noch der richtige (nochmal) Gegenstand», Zeile 01). Zwei der anderen Kinder antworten darauf – einerseits mit einer Bestätigung der Wahl der Leuchtrakete und andererseits durch die Ergänzung einer weiteren, bereits erzielten Einigung (Schlafsack), die sie simultan

[5] Vor allem darin unterscheidet sich diese Kategorie von der Kategorie des explorativen Aufzählens in Kapitel 5.2.1. Jedoch können die Übergänge fließend sein, zum Beispiel dann, wenn nur ein Teilergebnis (weniger als drei Gegenstände) erarbeitet wurde.

äußern (Zeilen 03 und 04). Sowohl die Wiederholung als auch das chorische Sprechen sind Indikatoren für Konsens (Schwitalla 1992), der aufgrund der Nachfrage Samuels reaktiviert wird. Die Sequenz wird durch den vierten Sprecher Jonas noch weitergeführt, indem er den dritten Entscheid in Erinnerung ruft (Handy), jedoch nicht ohne seinerseits die zuvor genannten zwei Objekte abermals zu wiederholen (vgl. Aufzählen in sog. (ko-konstruierten) «Listen», z.B. Knerich 2013; Selting 2004; vgl. Kapitel 5.2.1) und metasprachlich auf die bereits erfolgte Entscheidung zurückzuverweisen («also wir haben doch gesagt …», Zeile 05; vgl. auch Carlos «haben wir ausgewählt», Zeile 06). Durch die gemeinsame Rekonstruktion der Zwischenergebnisse wird von allen Gesprächsbeteiligten gesprächslokal ein expliziter Konsens markiert.

Dennoch äußert eines der Kinder eine Begründung in Bezug auf den Schlafsack, obwohl dessen Mitnahme sowohl im aktuellen Gesprächsmoment als auch einige Gesprächsminuten zuvor (mit der Begründung «zum Schlafen») bereits öfter von den Kindern – auch von denjenigen, die ganz zu Beginn Einwand erhoben hatten – plausibilisiert wurde («in Indien schläft man nur in einem Schlafsack das weißt du», Zeile 07). Die Begründung bekräftigt einerseits den Entscheid für den Schlafsack, impliziert aber gleichzeitig auch, dass weitere, konkurrierende Gegenstände, die für «das Schlafen» nützlich sein könnten und bereits mehrmals als Vorschlag eingebracht wurden, an Relevanz verlieren (z.B. das Zelt). Eine syntaktische Anbindung an die Proposition wird zwar nicht vorgenommen und die Begründung bleibt grammatikalisch unabhängig, der Sprecher bedient sich aber dennoch desselben Lexems («Schlafsack»), um die Zugehörigkeit zur Proposition zu markieren und Kohärenz zu schaffen (jedoch satzfinal eingesetzt und nicht wie bisher einleitend wiederholt). Durch die argumentative Ko-Konstruktion wird die kollektive Proposition zu einem vollständigen Argument ausgebaut und die Äußerung verbleibt nicht an der metasprachlichen Oberfläche einer rein zusammenfassenden propositionalen Antwort auf Samuels Frage im ersten Turn, sondern expandiert das Thema inhaltlich in die Tiefe – möglicherweise bereits relevant gesetzt durch die Markierung von Nichtwissen durch Samuel in Zeile 01 (vgl. unten).

Ein aufschlussreiches Begleitphänomen in Nevios Begründung ist der inkrementelle, äußerungsfinal hervorgebrachte *question tag* «das weißt du» (Zeile 07) (vgl. z.B. Günthner 2017; Imo 2017). Damit liegt an der sprachlichen Oberfläche ein Rückversicherungssignal, ein «shared knowledge indicator» (Brinton 1996, 185), vor, welches einerseits zwar anzeigt, dass offenbar gemeinsames Wissen der beiden Interagierenden vorliegt – was zumindest von einem der Interagierenden angenommen wird –, andererseits aber auch Ausdruck von Wissensasymmetrie sein kann und möglicherweise einen Wissenstransfer als Folgehandlung erwartbar macht (Günthner 2017, 119). Durch den Diskursmarker «das weißt du», wird vom Sprecher zum einen Wissen unterstellt und damit auf eine – eigentlich nicht vorhandene – gemeinsame Wissensbasis rekurriert, zum anderen aber auch die eigene epistemische Autorität hervorgehoben (Heritage/Raymond 2005). Bereits im gesamten Gespräch ließ sich feststellen, dass Mitglieder dieser Jungengruppe mit hohem Konkurrenzeifer diskutierten.

Das Markieren der epistemischen Autorität spielt dabei eine große Rolle und zeigt auf (auch an anderen Stellen des Gesprächs), wie die Interagierenden mit ihrem Wissen «protzen» und mittels der Dichotomie «Wissen/Nichtwissen» eine epistemische Hierarchie aufbauen. Es kann davon ausgegangen werden, dass hier statt einer gemeinsamen *Wissenserschließung* eher eine selbstbezogene *Wissensdarstellung* vorliegt, bei der es auch darum gehen kann, «sich als jemand mit entsprechendem […] Wissen und Erfahrungen darzustellen und Aufmerksamkeit und Anerkennung für die eigene Wissensdemonstration zu erlangen» (Morek 2015a, 40) sowie sich als «Gruppenmitglied darzustellen, das sich zu behaupten weiß» (Morek 2015a, 37; vgl. dazu auch Goffmans 1955/1956 frühe Arbeiten zu *facework* und zur *presentation of self*, d.h. zur Selbstdarstellung). Die eigene Überlegenheit wird im Beispiel konkret daran sichtbar, dass etwas der eigenen Lebenswelt nicht Zugehöriges als Normalität dargestellt wird («in Indien schläft man nur im Schlafsack») und gleichzeitig auf ein Nichtwissen spekuliert wurde (vgl. den Diskursmarker «das weißt du»).

Wie einleitend bereits angedeutet wurde, ergibt sich eine mögliche konditionelle Relevanz für eine Begründung aus Samuels Nichtwissen in Bezug auf die bereits getroffene Entscheidung (Zeile 01), das er in Form einer «echten» Frage anzeigt. Diese wird von einem anderen Schüler, Nevio, mittels einer an Samuel adressierten inhaltlich-argumentativen Begründungshandlung beantwortet (Zeile 07). Offensichtlich gelingt es Nevio mit dieser Antwort, dem von Samuel geäußerten Erklärungsbedarf angemessen nachzukommen und die sich anbahnende kognitive Divergenz zu beseitigen (Samuel reagiert mit «o.k., sagen wir Leuchtrakete, Schlafsack», Zeile 08), sodass die Diskurseinheit in Bezug auf das Thema «Schlafsack» erfolgreich, das heißt durch das Herstellen von lokalem Konsens, abgeschlossen werden kann.[6] Diese Interpretation des Gesprächsgeschehens impliziert, dass möglicherweise nicht die unmittelbar vorausgegangenen Ratifizierungen der anderen Gesprächsteilnehmer in den dazwischenliegenden Turns (Zeilen 02-06) die ko-konstruierte Begründung «ausgelöst» haben, sondern die gesprächsglobale Äußerung in Zeile 01, die durch ihre Frageform eine begründende Erklärung verlangt hat. Diese Sequenz zeigt damit den *time span*, die jede Projektion durch mehrere dazwischenliegende Äußerungen hat (Auer 2005a; vgl. Kapitel 4.4):

> An action (or action component) may project onto the timing slot immediately following it and make some next activity (component) expectable in this slot. But it may also allow other things to happen ‹in between›, before the projected unit legitimately can or should occur, and it may project more than one ‹next› in a sequence. The term *trajectory* of a projection will be used to refer to the time course over which it develops and comes to closure or resolution. (Auer 2005a, 8, Herv. im Original)

[6] Die gilt jedoch nicht für den ebenfalls erwähnten, aber unbegründeten Vorschlag «Handy». Hierzu wird im folgenden Turn Widerspruch geäußert. Ob ein Zusammenhang zwischen einer Zustimmung bei Begründung und einer Ablehnung bei fehlender Begründung besteht, wäre zu untersuchen.

Des Weiteren könnte diese Sequenz angesichts ihrer implizierten ko-konstruierten Frage-Antwort-Struktur in das Kapitel 5.2.2 «Explorative Frage-Antwort-Sequenzen» eingeordnet werden, entspräche jedoch nicht der Bedingung des Ko-Konstruierens einer Begründung im zweiten Zug. Es ist anzunehmen, dass auch die dritten, vierten etc. dazwischenliegenden Züge sowohl als Auslöser als auch als «Mitgestalter» der ko-konstruierten Begründung entscheidend sind. So wird im Datenbeispiel ersichtlich, dass die ko-konstruierte Begründung unmittelbar an die Matrixsätze, das heißt an die zusammenfassenden Wiederholungen der Gegenstände in den Zeilen 02 bis 06, anknüpft, und zwar an denjenigen Gegenstand, der mehrmals und von insgesamt drei verschiedenen Sprechern benannt wird («Schlafsack», Zeilen 03, 04, 05), in der initialen Frage von Samuel (Zeile 01) jedoch noch nicht enthalten war. Obwohl die Relevanz für eine Begründung nicht unbedingt im Zug zuvor gesetzt werden muss, so bezieht sie sich dennoch kohäsiv und auf argumentativer Ebene auf die unmittelbar zuvor geäußerten Propositionen, erfüllt aber gleichzeitig auch gesprächsglobale Erfordernisse, wie das Beantworten einer Frage und das Verhandeln bzw. Markieren des epistemischen Status. Damit wäre die oben getroffene Aussage zum *time span* nur eingeschränkt zutreffend bzw. wäre der *time span* nur bedingt rekonstruierbar, denn es bleibt offen, inwieweit tatsächlich ein *time span* für die Projektion der ko-konstruierten Begründung vorliegt oder inwieweit das gesprächslokale Thematisieren bzw. «Suchen» des Schlafsacks in den unmittelbar vorhergehenden Turns als begründungs-projizierende Sprechhandlung fungiert. Argumentative Ko-konstruktionen stellen sich somit als ein weitaus komplexeres Phänomen als bisher vermutet (bzw. an den vorhergehenden Daten im Kapitel 5 gesehen) dar und können durch das Analyseinstrument (vgl. Kapitel 3.6) nur in reduktionistischer Weise abgebildet werden. An dieser Sequenz wird weiterhin die argumentative Funktion der «revision» (Walton 2010) von Konsens und der darauffolgenden Konsolidierung der Entscheide deutlich.

Die folgende Sequenz einer Mädchengruppe einer vierten Klasse befindet sich am Ende des Gesprächs, an dem die erste Sprecherin, Mya, durch eine metasprachliche Frage eine zusammenfassende Erklärung des Entscheids einfordert und mit dem *activity shift marker* «okay» (Beach 1993; Schegloff/Sacks 1973) ein «pre-closing» einleitet («o.k., was nehmen wir», Zeile 01). Daraufhin treten die Kinder in die Phase der Gesprächsbeendigung durch Zusammenfassen ein.

Beispiel 2: Ro_K4_AsU_G2_F60-F63 (Carina, Mya, Luisa, Rosa)

```
  01 MYA: ok WAS [nÄme mir?]
  02 ROS:        [aso NÄme ] mirs jetzt? ((meint Verbandszeug))
  03 MYA: =verBANDS[zeug-]
  04 CAR:          [wOll ]decki s zÄlt und s verBANDSzüg.
          ((zeigt auf Wolldecke, Zelt und Verbandszeug))
→ 05 ROS: äs hätt jo wAsser und FRÜCHT.
  06 MYA: oKEE.
```

```
07 CAR: (.) äbä das LANget.
08 ROS: jo vo dÄm chasch LÄbe;
09 MYA: (-) ja: nachhert karTOFfel-
```

Myas Frage nach dem erarbeiteten Entscheid ist zwar an die gesamte Gruppe gerichtet, wird aber in schnellem Anschluss in Teilen von ihr selbst beantwortet («Verbandszeug», Zeile 03). Damit erfolgt die Etablierung der Phase des Zusammenfassens des Entscheids. Eine zweite Sprecherin bringt sich ebenfalls ein und kommt Myas Frage nach. Sie hält zusammenfassend und gestisch illustrierend den vollständigen Entscheid fest («Wolldecke das Zelt und das Verbandszeug», Zeile 04). Obwohl der bereits getroffene Entscheid und seine nochmalige absichernde Wiederholung bereits einen Konsens darstellen, wird von Rosa im nächsten Turn eine Begründung angeführt («es hat ja Wasser und Früchte», Zeile 05). Die Abtönungspartikel «ja» kann als Indikator für eine Folgerungsbeziehung zwischen der Prämisse und der Konklusion (*head act*) interpretiert (Kindt 2008, 156) und daher als argumentative Ko-Konstruktion klassifiziert werden. Die Begründung bezieht sich nicht auf einen der genannten Gegenstände, sondern greift topisch weiter gefasst die allgemeinen Bedingungen der Insel auf, die die Auswahl bzw. die Abwahl der Gegenstände gesamthaft plausibilisieren. Die Begründung für die Mitnahme eines konkreten Gegenstands scheint in diesem Fall des bereits vorhandenen Konsenses nicht mehr nötig zu sein, sodass lediglich «gegenstandsunspezifische» Begründungen dazu dienen, den Entscheid zusätzlich zu stützen. Das Argument rekurriert auf die Instruktion der Versuchsleiterin und beruft sich damit auf kollektiv erworbenes Wissen bzw. implizit auf eine Autorität, da durch sie das Wissen vermittelt wurde (ähnlich auch der «Erzieherinnen-Topos» bei Arendt 2016). Topisch kann die Begründung daher als Evidenz-Topos klassifiziert werden, «bei dem die jeweilige Konklusion unter Rekurs auf intersubjektiv unterstellte Wahrnehmungsleistungen oder (angeblich) allgemein akzeptiertes Wissen als unmittelbar evident bzw. nicht bezweifelbar deklariert wird» (Kindt 1992, 110; Kindt 2008, 158 f.).

Wie bereits im ersten Beispiel stellt die Begründung eine syntaktisch unabhängige Äußerung dar. Da sie sich nicht direkt auf eine der vorhergehenden Propositionen bezieht, fehlen sprachliche Kohäsionsmarkierungen zwischen Begründung und *head act(s)*. Lediglich durch die Partikel «ja» wird ein generalisierender Bezug zum benannten Entscheid hergestellt, wodurch der Sachverhalt der Proposition als «allgemein bekannt und evident gekennzeichnet wird» (Bochniak/Gräfe/Iliash 2017, 84). Trotz der sowohl inhaltlich verallgemeinernden als auch morphosyntaktisch unabhängigen Begründung in Bezug auf die anderen Propositionen, ergibt sie nur gemeinsam mit diesen einen kommunikativen Sinn. Dies belegt die gegenseitige Abhängigkeit zweier verschiedener Strukturelemente eines Arguments und plausibilisiert das Phänomen der «argumentativen Ko-Konstruktion».

An den beiden oben angeführten Beispielen ist zu sehen, dass im Moment des abschließenden Zusammenfassens kein gefestigter Konsens bestehen muss, wie zu-

nächst angenommen wurde. Auch die Sprechhandlung des Zusammenfassens selbst unterliegt somit auslösenden Bedingungen, aus denen hervorgeht, dass das kollektive Wissen zur Wahl der Gegenstände fehlt: Meist stellen sich die Kinder gegenseitig Rückfragen, um herauszufinden, welcher Entscheid nun «der richtige» sei (vgl. Beispiel 1), und thematisieren fragend, welchen Gegenstand sie eigentlich mitnehmen wollten (Beispiel 2). Erst diese Unsicherheit oder auch die (aufgabenbedingte) Forderung nach einer gemeinsamen Ratifizierung fungiert als Auslöser für das zusammenfassende Nennen des Entscheids, an welchen aber auch gleichzeitig die Begründung gekoppelt wird. Die Begründungshandlung hat in diesen Kontext möglicherweise die Funktion, die Wissenslücken des Gegenübers zu schließen (vgl. Kapitel 2.1.3), den (zuvor ausgehandelten) Konsens zu rekapitulieren, eine latente Gefährdung des Entscheids auszuräumen und ihn abschließend zu festigen.

Konnten aus den beiden obigen Beispielen mögliche Funktionen für kokonstruiertes Begründen abgeleitet werden, zeigt das folgende Beispiel eine Sequenz, in der nur eine geringe konditionelle Relevanz rekonstruierbar ist. Sie stammt aus einer sechsten Klasse und befindet sich ebenfalls am Ende des Gesprächs. Die Schülerin Eva schlägt die beiden Gegenstände «Moskitonetz» und «Schlafsack» vor. Beide Gegenstände wurden unter dem Aspekt des Schutzes vor Kälte im Verlauf des Gesprächs bereits intensiv und über eine längere Zeit hinweg diskutiert.

Beispiel 3: Ro_K6a_PB_G1a_F110-F112 (Eva, Lionel, Julian, Marissa)

```
01 EVA: (hei lüt) mir chönne aber au äh moskItonetz und
        DING, ((zeigt auf Moskitonetz und Schafsack))
(…)
```

Nach kurzen Einschüben zu anderen Themen, wie dem Buschmesser und der Wolldecke, wird das Thema von Julian mithilfe eines propositionalen Appells und einer anschließenden Begründung auf das von Eva vorgeschlagene Moskitonetz zurückgeführt.

```
13 JUL: mir mün Au e mosKItonetz nää;
14      °h ähm äh aso we wenn die Insle irgendwo in AFrika
        isch, ((zeigt auf das Inselbild, zu Marisa gewandt))
15      denne (.) isch d schans !SO:! hoch dass du stIrbsch;
16      amene moskItostich amene !ÄIN!zelne moskItostich;
(…)
```

Diese begründete Darlegung erfährt Zustimmung von einer dritten Sprecherin, Marissa. Marissa führt zudem metasprachlich zum bereits erfolgten Entscheid hinsichtlich der anderen Gegenstände zurück und wiederholt zusammenfassend den verhan-

delten Konsens. Damit leitet sie zum Beenden der aktuellen argumentativen Aushandlung hin, worauf es zu einer ko-konstruierten Begründung kommt.

```
  19 MAR: gUet denn nämmer moskItonetz (.) verbAndszüg (.) und
          e BUSCHmässer.
  20 JUL: JO_O?
  21 MAR: <<fragend> oKEI?>
  22 JUL: ja;
→ 23 EVA: will du kasch jo im moskItonetz überNACHte.
  24 MAR: jo Ebe.
  25 EVA: jä;
```

Die Zusammenfassung von Marissa erfährt eine erneute Absicherung, da auf kurze gegenseitige Rückfragen hin («ja», «o.k.», Zeilen 20, 21) erneut Übereinstimmung signalisiert wird («ja», Zeile 22). Im Beispiel einer anderen sechsten Klasse (hier nicht gezeigt) wird die Übereinstimmung sogar durch metasprachliche und evaluative Zustimmungssignale ratifiziert (z.B. «das machen wir so», «das finde ich gut»). Damit ist der Entscheid mehrmals explizit ratifiziert worden und die Sequenz könnte beendet werden. Während Julian für das Anzeigen seiner Übereinstimmung eine abschließende Zustimmungspartikel verwendet, signalisiert Eva ihre Zustimmung durch eine ergänzende ko-konstruierte Begründung («weil du kannst ja im Moskitonetz übernachten», Zeile 23). Die Begründung wird durch eine kausale Konjunktion eingeleitet. Durch die Verbzweitstellung wird ein syntaktisch eigenständiger Satz geäußert (vgl. z.B. Feilke 2015; Keller 1995; vgl. Kapitel 5.3.1), der die Proposition durch die Einleitung mit «weil» jedoch weiterführt und durch die Begründungsmarkierung als ihr zugehörig gekennzeichnet wird. Als Indikator einer Folgerung dient zudem die Abtönungspartikel «ja», mit der die Begründung als Teil einer Konklusion markiert (Kindt 2008, 156) und ebenfalls, wie im Beispiel zuvor, der Sachverhalt der Proposition als «allgemein bekannt und evident» dargestellt wird (Bochniak/Gräfe/Iliash 2017, 84). Unter Verwendung dieser sprachlichen Formen wird die Struktur der initialen Proposition aus Zeile 19 genutzt, um die Begründung anzuhängen und den Konsens durch das Generieren eines gemeinsamen Arguments bestätigend zu verhandeln.

Ähnlich wie im zuvor erläuterten Beispiel aus der vierten Klasse wird mit der Begründung der Ausschluss eines nicht gewählten Gegenstands plausibilisiert (etwas zum Übernachten wie beispielsweise das Zelt), zeitgleich aber auch die Multifunktionalität des gewählten Gegenstands als Topos verwendet (Moskitonetz sowohl zum Schutz als auch als Schlafgelegenheit mit kausalem Nutzen-Topos aus der Mittel-Zweck-Relation, zusätzlich markiert als Evidenz-Topos). Auch in einem der nicht gezeigten Beispiele aus Klasse 6 rekurriert die Begründung nicht im Sinne eines Pro-

Arguments auf einen der gewählten Gegenstände, sondern sie rechtfertigt den Entscheid *gegen* einen der anderen Gegenstände mit einem generalisierten Topos, der die allgemeinen und für die Auswahl vorteilhaften Bedingungen auf der Insel nachzeichnet («weil es gibt ja dort Essen und Trinken», vgl. auch Beispiel 2 «Wasser und Früchte», Zeile 05). In Beispiel 3 ergibt sich die Zusammenfassung, ebenfalls wie im Beispiel zuvor, durch Fragen der Rückversicherung. Auch hier wird ein bereits erarbeiteter Entscheid aufgegriffen und erneut in seiner Reichweite und Tragbarkeit eingeschätzt (Budke/Meyer 2015, 11) sowie in der Folge begründend bestätigt bzw. abgesichert, was den Konsens im Sinne eines «reinforcement» vertieft (Micheli 2012, 121). Weitere denkbare Funktionen des Begründens werden für diesen Kontext in der Zusammenfassung in Kapitel 6.5 aufgezeigt, da dort summarisch auch die hier nicht gezeigten, aber analysierten Beispiele mit einbezogen werden.

Wie die Beispiele aus der vierten und der sechsten Klassen zeigen, werden kokonstruierte Begründungen bei ratifizierenden Sprechhandlungen des Zusammenfassens nicht als spezifische, gegenstandsbezogene Pro-Begründungen formuliert, sondern als generalisierende Plausibilisierungen mit stützenden Bezügen zum Gesamtentscheid. Gleichzeitig werden mit der Begründung andere potenziell wählbare Gegenstände in ihrer Relevanz herabgestuft. Auch wenn kein gegenstandsspezifischer Diskursreferent vorliegt, weisen die hier aufgezeigten Begründungen dennoch topisch passende Anschlüsse an die *head acts* auf und binden sich darüber hinaus auch auf der Ebene der syntaktischen Gestaltung kohäsiv an die Propositionen an.

In diesem Kapitel wurde das Mittel des Zusammenfasens als eines rekonstruiert, mit dem Konsens eingeholt und explizit angezeigt werden kann. Im nächsten Unterkapitel 6.3 werden Beispiele vorgestellt, in denen ebenfalls durch ein explizites Verfahren Übereinstimmung markiert wird, und zwar dezidiert von *allen* Kindern. Es handelt sich um das gesprächssteuernde Verfahren des Abstimmens durch Melden per Handzeichen. Vor allem in diesem Kontext ist es bemerkenswert, dass im dritten Zug eine Begründung zur Stützung des Entscheids ergänzt wird. Auch in diesen Sequenzen sind die Begründungshandlungen multifunktional, lassen sich aber zusätzlich durch eine intensivierte Form der Konsensmarkierung charakterisieren.

6.3. Ko-Konstruktionen nach nonverbaler Zustimmung (Abstimmung)

Eine weitere Möglichkeit, Übereinstimmung anzuzeigen, ist das Abstimmen durch Melden per Handzeichen. Vorgängig etablieren die Kinder oft metakommunikativ einen Gesprächsrahmen, indem sie bestimmte Vorgehensweisen wie das Meldeverfahren ankündigen und entsprechende Regeln erklären; sie können das Verfahren aber auch ganz ohne *abstract* einleiten (wie in der in Beispiel 1 wiedergegebenen Sequenz). Mit dem Verfahren des Abstimmens fordern sie von jeder Einzelnen und von jedem Einzelnen explizit eine Stellungnahme ein und gewinnen rasch einen Überblick über die Meinung der anderen. Zeigt sich nach diesem Prozedere eine Übereinstimmung aller Kinder, wäre es eigentlich möglich, das Thema mit einer kurzen Bemer-

kung zum Ausgang des Abstimmens abzuschließen und dann zu einem anderen Gesprächsthema überzugehen. Es werden aber dennoch zusätzliche Begründungen zum Entscheid angeführt.

Wie es für den Kontext des Abstimmens typisch ist, dauert das Gespräch im folgenden Datenbeispiel bereits relativ lange (insgesamt ca. 7 Minuten[7]) und den Kindern gelingt es nicht, zu einem Konsens zu gelangen. Sie bringen immer wieder neue Vorschläge in das Gespräch ein. Es ist jedoch kein verfestigter Dissens, der eine Lösungsfindung verhindert, sondern vielmehr die Schwierigkeit, eine Entscheidung für den «besseren» Gegenstand zu finden.

Beispiel 1: Ro_K2_HZ_G2a_F140-F142 (Benjamin, Rebecca, Sophie, Ladina)

```
  01 SOP: nee °h wir nEhmen jetzt n_MESser;
  02      =oKEE?
  03 LAD: oKEE;
  04 BEN: oKEE. ((legt das Sonnensymbol auf das Sackmesser))
  05 SOP: wEr ist alles für SACKmesser,
  06 ALLE: ((heben die Hand))
  07 LAD: okEE [ALli.]
→ 08 SOP:      [okEE ] °h wEil (.) bUschmesser (hen) ja nur
         MESser;=
  09      =sAckmesser haben ja noch SCHE:ren drin;
  10      °h n_MESser und so [(.)   ] sAchen für nOtfall;
         ((streckt die linke Hand und hält dann beide Hände
         zusammen))
  11 BEN:                   [stimmt].
```

In dieser Sequenz gelingt, nach Sophies vergleichsweise entschiedener Festlegung, die als *tag question* mit dem Versicherungssignal «o.k.?» geäußert wird (z.B. Schleef 2004; Andersen 1998; Bublitz/Kühn 1981),[8] der erste Schritt in die Richtung einer Einigung auf den Gegenstand «Messer» («wir nehmen jetzt ein Messer, o.k.?», Zeile 01; Zustimmung der anderen Kinder Zeilen 03-04). Jedoch bleibt immer noch die

[7] Die durchschnittliche Gesprächsdauer aller 20 Gespräche der zweiten Klasse im Robinson-Korpus beträgt etwa 4 Minuten (vgl. Kapitel 4.1).

[8] Hier in der Funktion des turnübergebenden oder turnzuweisenden Signals, das dazu dient, von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern ein kurzes Feedback einzuholen, «dessen Realisierung den Gesprächspartner jedoch nicht zugleich zur Turn-Übernahme berechtigen soll» (Hagemann 2009, 146; vgl. auch «progression check tag», Schleef 2004, 178).

Frage offen, welche Art von Messer mitgenommen werden soll. An dieser Stelle initiiert Sophie das Verfahren des Abstimmens (das in dieser Situation auch gut durchführbar ist, da es sich nach dem bereits erfolgten Selektionsprozess nur noch um zwei Optionen handelt), wodurch eine weitere Diskussion vermieden wird. Sophie leitet dieses Verfahren ohne metasprachliche Ankündigungen ein und stellt sofort das Sackmesser zur Abstimmung («wer ist alles für Sackmesser», Zeile 05). Im Video kommt die Zustimmung aller Kinder durch Melden per Handzeichen eindeutig zum Ausdruck. Der Ausgang der Abstimmung wird von Ladina entsprechend kommentiert («o.k. alle», Zeile 07). Diesbezüglich ist aufschlussreich, dass die Kinder nun trotz des Konsenses eine Begründung für ihre Entscheidung anführen und ihre Wahl auf diese Weise – vielleicht für eine nicht anwesende «Dritte Partei» (Plantin 1993) oder einen «virtuellen Zuhörer» oder eine «virtuelle Zuhörerin» (Garcia 1980) – bestätigen oder rechtfertigen (vgl. Kapitel 2.1.3).

Diesen «Kernjob» übernimmt Sophie, die Initiantin des Abstimmungsverfahrens bzw. der subsequenziellen Proposition, wiederum selbst. Deshalb ist die Sequenz gemäß dem der vorliegenden Studie zugrunde liegenden Verständnis von «Ko-Konstruktion» nicht ko-konstruktiv im engen Sinne. Dieses geht gemäß der vorgeschlagenen Definition (vgl. Kapitel 3.6) von sprecherverschiedenen Sprechhandlungen aus, die zusammen ein Argument herstellen, während das Argument in diesem konkreten Fall von einer einzigen Person geäußert wird. Jedoch wird die Verantwortung durch das Abstimmungsverfahren auf alle Kinder übertragen, die sich dadurch ebenfalls eindeutig, wenn auch nonverbal, positionieren (im Sinne von: «ich bin für das Sackmesser»). Dieser kollektiven Feststellung des gemeinsamen *head acts* folgt nun Sophies ko-konstruierte Begründung, welche sich durch Komplettierung mit einer kausal eingeleiteten Äußerung zwar in die kollektive Proposition einfügt («weil Buschmesser (hat) ja nur Messer», Zeile 08), sich jedoch thematisch verschiebt: Zunächst wird nicht der Fokusgegenstand selbst argumentativ gestützt, sondern der funktional ähnliche und damit konkurrierende Gegenstand, das Buschmesser, wird begründend heruntergestuft («nur») und somit abgewählt. In diesem Zug wird ein Vergleich eingeleitet, der den Fokus auf das eigentliche Argument lenkt («Sackmesser haben ja noch Scheren drin ein Messer und so Sachen für den Notfall», Zeilen 08-10), um die Pro-Begründung am Ende der eigenen Äußerung zu stärken. Sophie bedient sich sowohl in ihrem Kontra- als auch in ihrem Pro-Argument des Topos' aus der Eigenschaft des Gegenstandes in einer kausalen Grund-Folge-Struktur (Schwarze 2010). Die Begründung erfährt von den anderen Kindern Zustimmung, sodass der Entscheid für das Sackmesser bis zum Ende des Gesprächs als Konsens erhalten bleibt.

Das nächste Beispiel aus einer vierten Klasse gestaltet sich ganz ähnlich: Die Kinder haben verschiedene Themen bereits kontrovers diskutiert (ca. 2.25 Minuten) und eine engere Auswahl getroffen. Auch hier gibt es einen Initianten, der einen dieser thematisierten Gegenstände (den Schlafsack) zur Diskussion stellt und mit der Verfahrensweise des Abstimmens eine Stellungnahme einfordert. Dadurch wird die Verantwortung, für oder gegen diesen Gegenstand Stellung zu beziehen, an alle Kinder

übertragen. Das auf diese Weise erzielte Ergebnis (alle stimmen zu) ist Ausgangspunkt für die ko-konstruierte Begründung.

Beispiel 2: Ro_K4_SA_G3a_F49-F51 (Liam, René, Marisa, Emma)

```
  01 LIA: also wEr is für de SCHLAFsack findet das wIchtig;
  02 ALLE: ((heben die Hand))
  03 LIA: oKAY dann hAben wir (schon mal)-
→ 04 EMM: (weil) bei der wOlledecke ist es nUr noch EIN (-)
           Eine dEcke;((zeigt mit Finger auf die Wolldecke und
           streckt anschließend kurz einen Finger in die Luft))
  05       (-) hm (xxx) SCHLAFsäcke;
  06 LIA: dann haben wir SCHLAFfsack das das holen wir sIcher.=
  07 EMM: =hm_hm;
  08       gAnz SICHer;
```

Im Unterschied zu Beispiel 1 wird die ko-konstruierte Begründung der kollektiven Proposition in Zeile 04 von einer anderen Sprecherin als dem Initianten geliefert. Sprachlich-strukturell und auch hinsichtlich der thematischen Verschiebung ist diese Sequenz jedoch identisch mit der zuvor erläuterten: Als Erstes wird das Abstimmungsverfahren durch eine Frage eingeleitet («also wer ist für den Schlafsack findet das wichtig», Zeile 01); es folgen das Melden per Handzeichen und somit die Positionierung aller Kinder (pro Schlafsack) sowie eine kurze, allerdings abgebrochene Evaluation des Abstimmungsergebnisses durch ein «pre-closing» (Schegloff/Sacks 1973) («o.k. dann haben wir (schon mal)» Zeile 03). Dieser Turn verweist darauf, dass «jetzt eine Gesprächsbeendigung erfolgen kann, weil [er] an einer Abschlussrelevanten Stelle im Gespräch […] realisiert wird» (Kreuz et al. 2019, 53). Auf die Feststellung der übereinstimmenden Meinung bzw. der kollektiven Proposition hin wird die Sequenz jedoch nicht abgeschlossen, sondern durch eine Begründung fortgeführt. Die Begründung wird von einer zweiten Sprecherin, Emma, topisch mit einem neuen Fokus eröffnet, das heißt, es wird, wie im obigen Beispiel, nicht für die Proposition argumentiert, sondern gegen den konkurrierenden Gegenstand «Wolldecke», und zwar unter Rückgriff auf den Eigenschaftstopos in einem Grund-Folge-Zusammenhang, der den konkurrierenden Gegenstand abwertet («(weil) bei der Wolldecke ist es nur noch eine Decke», Zeile 04). Die Begründung wird durch eine kausale Konjunktion eingeleitet. Mit der Verbzweitstellung wird zwar eine syntaktisch eigenständige Begründung geäußert, durch die Einleitung mit «weil» wird die Proposition aber mit einem nebensatzähnlichen Erkenntnisgrund (Feilke 2015, 125; vgl. Kapitel 5.3.1) weiterführt, wodurch die Begründung als ihr zugehörig markiert wird.

Hierauf folgt – im Gegensatz zu Beispiel 1 – keine zusätzliche Pro-Begründung für den gewählten Gegenstand, da die hervorgebrachte Begründung dem Abstimmungsentscheid offenbar hinreichend als Stütze dient, sodass die Kinder sofort zum Abschließen der Sequenz durch gemeinsames zusammenfassendes Ratifizieren übergehen («dann haben wir Schlafsack das holen wir sicher», Zeile 06 und Zeilen 07-08). Da diese Sequenz im Vergleich zum obigen Beispiel noch relativ am Anfang des Gesprächs verortet ist, wurden noch nicht alle der vorgegebenen Optionen von den Kindern in den Blick genommen. In den noch folgenden 15 Minuten kommt es daher zu neuen bzw. erneuten Diskussionen, denen der vormalige Entscheid für die Schlafsäcke – trotz des scheinbar gesicherten Konsenses durch das Abstimmungsverfahren mit ko-konstruierter Begründung – nicht standhalten kann.

Im folgenden Kapitel wird ein Kontext von Ko-Konstruktionen aufgegriffen, bei dem die Grundstruktur einer argumentativen Ko-Konstruktion erweitert wird. Der ratifizierende zweite Zug tritt hier in Form einer ko-konstruierten Begründung auf. Wie bereits in den vorigen Kapiteln dargestellt werden konnte, ist auch das Ko-konstruieren einer Begründung ein Mittel, um Übereinstimmung zur Proposition bzw. Konsens anzuzeigen. An das so entstandene gemeinsame Argument wird eine zusätzliche Stütze angefügt, die die Grundstruktur expandiert.

6.4. Erweiterte Ko-Konstruktionen nach der Grundstruktur

Ko-konstruierte Begründungen treten nicht nur als argumentgenerierende Ko-Konstruktionen auf (vgl. Kapitel 3.6), sondern sie werden auch eingesetzt, um Argumente zu erweitern, das heißt, um diese um eine Hierarchieebene zu ergänzen (Grundler 2011; vgl. Kapitel 3.5 und 3.6). Das zuvor ko-konstruierte Argument von Sprecherin A oder Sprecher A und Sprecherin B oder Sprecher B wird gemäß Klein (1980) und Grundler (2011) inhaltlich durch Explizieren, Ausdifferenzieren von Teilaspekten und Ausbauen einzelner thematischer Zweige in die Tiefe expandiert ($q_{1.1}$ + $q_{1.1.1}$ + $q_{1.1.n}$; vgl. auch Kopperschmidt 1989, 100). Van Eemeren und Grootendorst (2004, 4) beschreiben das Argumentieren innerhalb dieser Struktur als *coordinative compound argumentation*, in der sich die einzelnen Argumente interdependent aufeinander beziehen und jedes Argument notwendig ist, um die initiale Proposition zu stützen bzw. eine ausreichende Plausibilisierungsgrundlage für diese zu schaffen.

Die Erweiterte Struktur wird in die Kategorie «Ko-Konstruktionen im Kontext von Ratifizierung» eingeordnet, weil die ko-konstruierte Begründung von Sprecherin B oder Sprecher B derjenige zweite Zug ist, der die Proposition von Sprecherin A oder Sprecher A stützt und somit als deren Ratifizierung fungiert. Auf diese Weise wird ein konsentischer Kontext geschaffen, der keine weitere Begründungshandlung explizit konditionell relevant setzt. Dennoch werden anschließend Begründungen mit Stützfunktion hervorgebracht (hier benannt als «Stützen»). Diese müssen nicht nur von einer dritten Sprecherin C bzw. einem dritten Sprecher C hervorgebracht werden, sondern können auch von Sprecherin A bzw. Sprecher A und im fortlaufenden Ge-

spräch wieder von B mit einer zweiten Stütze oder einer vierten Sprecherin D bzw. einem vierten Sprecher D realisiert werden (in Abbildung 11 daher mit Sprecherin X bzw. Sprecher X gekennzeichnet). Beim Begründen in der Erweiterten Struktur entstehen oftmals komplexe ko-konstruierte argumentative Sequenzen, die dem «konsensuellen Argumentieren» zugeordnet werden können (Doury 2012). Diese Form der Ko-Konstruktion wurde in 28 Fällen (aus insgesamt 85 identifizierten Ko-Konstruktionen) aufgefunden. Abbildung 11 stellt die Ko-Konstruktion der Erweiterten Struktur schematisch dar (vgl. auch Abb. 5).

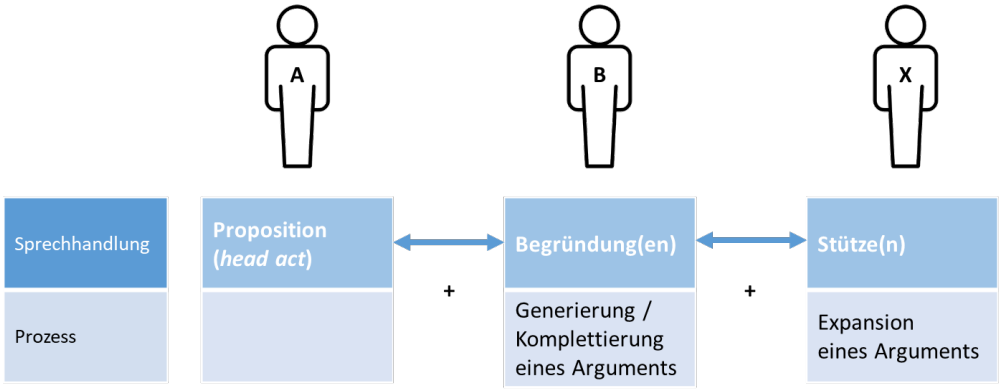


Abbildung 11: Modell argumentativer Ko-Konstruktionen der Erweiterten Struktur.

Die im Folgenden dargestellten Beispiele bestehen zunächst aus einer Behauptungs-Begründungs-Struktur aus der Kategorie «Ko-konstruiertes Begründen im zweiten Zug» (Kapitel 5) oder aber auch aus der Kategorie «Ko-konstruierte Begründungen im Kontext von Ratifizierung» (Kapitel 6.1-6.3). Im Fokus stehen jedoch die *Erweiterungen* dieser Sequenzen mittels argumentativer Stützen. Deshalb werden die Beispiele im Zusammenhang der hier vorliegenden Kategorie aufgeführt. Doch auch in diesem Fall stellt sich die Frage, wie die Kinder ihre Beiträge sowohl auf der Sprechhandlungsebene als auch auf der Ebene der Morphosyntax miteinander verknüpfen, sodass ein gemeinsames «konversationelles Projekt» (Kotthoff 2015, 76; vgl. Kapitel 3.1) entsteht, welches als Plausibilisierungsgrundlage dient, auf der das (kontroverse) Thema bearbeitet werden kann. Das erste Beispiel stammt aus einer zweiten Klasse.

Beispiel 1: Ro_K2_SA_G2a_F8-F9 (Yara, Selvanila, Jonathan, Finn)

```
01 YAR: Oder s SACKmässer?
02 FIN: SACKmässer;
03      KÖNN:T me (.) brUUche;
04 JON: jä chÖnnt me brUUche zum vIlicht KO:kosnüss ufschnItze.
05 YAR: O:der FÜÜR mAche?
```

Zunächst lässt sich an diesem Beispiel die Grundstruktur identifizieren: Yara bringt durch das Vorschlagen eines Gegenstands (*head act*) in Form einer Frage, jedoch ohne ihre eigene Meinung zu explizieren, ein neues Thema in das Gespräch ein («oder das Sackmesser», Zeile 01). Sie markiert den Turn durch die Frageintonation als ersten Teil eines *adjacency pairs* («Frage-Antwort») und damit als übergaberelevant (vgl. Kategorie «Explorative Frage-Antwort-Sequenz», Kapitel 5.2.2). Im folgenden Turn schafft Finn durch die Repetition des Lexems («Sackmesser», Zeile 02) einen thematischen Anschluss und zeigt damit seine Bereitschaft, das neu eingeführte Thema aufzugreifen. Er erweitert den Vorschlag seiner Vorrednerin um eine Stellungnahme, die durch den Einsatz des Evidenz-Topos des Nutzens «brauchen» im Kontext «einsame Insel» einen Begründungsstatus erhält («könnten wir brauchen», Zeile 03).

In einem dritten Redezug markiert ein dritter Sprecher, Jonathan, durch die Wiederholung der bereits erfolgten Plausibilisierung von Finn und eine Zustimmungspartikel («ja könnten wir brauchen», Zeile 04) seine Übereinstimmung. Dies könnte den Abschluss der Sequenz bilden, denn es ist ein Konsens unter den drei Kindern erreicht. Jedoch führt Jonathan seine Äußerung fort und expandiert den Vorschlag von Yara und Finn um eine Stütze («ja könnten wir brauchen zum vielleicht Kokosnüsse Aufschnitzen», Zeile 04, markiert mit dem relativierenden Indikator für Beispiele «vielleicht»). Er entwickelt seine Äußerung nicht auf einer abstrakten Ebene, sondern «‹am Gegenstand› an Hand von Konkretisierungen auf der Beispiel-Ebene» (Spiegel 2003, 116), die sich auf den Nutzen des Sackmessers beziehen und einen kausalen Topos aus «Mittel-Zweck» beinhalten. Seine Begründung ist durch die Auslassung des Fokussubjekts bzw. Fokuspronomens syntaktisch in die Vorgängeräußerung integriert und mit einer finalen Begründungsmarkierung («zum») versehen, welche die beiden argumentativen Elemente verbindet. Hinsichtlich des Inhalts der Erweiterung ist der Sprecher relativ frei, da das Argument durch den «Brauchen»-Topos und dessen geringe inhaltliche Präzisierung mehrere Möglichkeiten des Anschlusses offenhält. Jonathan muss die Wahl des Topos dennoch anpassen, da «brauchen» auf einen bestimmten Topos, den Nutzen, verweist (und nicht auf den Topos der Funktion, eine konkrete Situation etc.).

Auch in diesem Beispiel ist die argumentative, ko-konstruierte Sequenz noch nicht beendet, da sich nun Yara, die Initiantin, an die Argumentation anschließt («oder Feuer machen», Zeile 05). Durch den argumentativen «Vorlauf» ist es ihr möglich, ihre Äußerung um mehrere Elemente zu reduzieren: So markiert sie weder eine Zustimmung mit Zustimmungspartikel, noch wiederholt sie zustimmend das Fokusthema («Sackmesser»), noch expliziert sie ihre Meinung. Bestandteile ihrer Äußerung sind lediglich die Konjunktion «oder» als kohäsives Mittel, das ihre Äußerung als Ergänzung bzw. weitere Möglichkeit zur vorherigen Begründung markiert und gleichzeitig deren Akzeptanz zum Ausdruck bringt, sowie der argumentative Kern – eine additive Begründung –, welcher topisch auf die vorhergehende Begründung zugeschnitten ist und auf einen weiteren Nutzen des Sackmessers Bezug nimmt. Anders als noch in Jonathans Äußerung ist es nicht einmal mehr notwendig, diese Begrün-

dung als solche zu markieren (z.B. durch eine finale Konstruktion mit «um zu»). Diese mehrschrittige Sequenzerweiterung durch drei verschiedene Kinder, welche die initiale Proposition ko-konstruktiv bearbeiten, lässt sich wie folgt zusammenfassen:

A: Proposition: Themenfokussierung («das Sackmesser»)
B:
a) wertende Stellungnahme und Abgleichen der Meinungen («Sackmesser»)
b) gleichzeitige Plausibilisierung durch evidenztopische Begründung («könnten wir brauchen»)
- C: Expansion I: Begründung mit Stützfunktion durch Beispiel 1 («zum Kokosnüsse Aufschnitzen»)
- A: Expansion II: Begründung mit Stützfunktion durch Beispiel 2 («oder Feuer machen»).

Aufschlussreich ist neben dieser mehrgliedrigen argumentativen Ko-Konstruktion auch die Verschränkung sprecherverschiedener Beiträge auf der Sprachebene, die zeigen, wie die Kinder die initialen Phrasen ihrer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner nutzen, um ihre eigenen Ideen im Folgezug darauf aufzubauen: Einerseits *recyceln* die Kinder die sukzessive etablierten Züge der anderen Gruppenmitglieder (Zeilen 01-04) (vgl. z.B. Arendt 2019a; vgl. Kapitel 3.5) und zeigen damit ihre Übereinstimmung retrospektiv beinahe schon «überdeutlich» an. Gleichzeitig nehmen sie dadurch die konvergente Ausrichtung ihrer jeweils folgenden Expansionen prospektiv vorweg. Andererseits reduzieren sie ihre Äußerungen aber auch auf den argumentativen Kern, da die kontextuellen Gegebenheiten offenbar ausreichen, um auch ohne Explikationsaufwand kohärent in den Gesprächsverlauf einzusteigen (Begründung 2, Zeile 05). Damit handeln die Kinder im Sinne einer maximalen Ökonomie auf sprachlicher Ebene zur Gestaltung einer erweiterten argumentativen Struktur. Der zentrale Beitrag – die Begründungshandlung – kann als Mittel fungieren, den Konsens zu intensivieren und die eigenen Konvergenzinteressen zu verdeutlichen oder, laut Kallmeyer (1979, 560), gar korrespondierende «Exaltation» zu signalisieren. Die Sequenz zeigt außerdem, dass sich die Kinder gegenseitig zur Sequenzexpansion mit eigenen Begründungen anregen: Unterbreitete Yara zu Beginn lediglich einen unbegründeten Vorschlag (Zeile 01), wird dieser im letzten Zug der Sequenz (Zeile 05) begründend gestützt – möglicherweise durch den beispielgebenden Turn des Sprechers zuvor, der beiläufig eine «Begründungspflicht» etabliert hat (vgl. auch das «Instanziieren» bei Heller 2012). Die Beobachtungen weisen darauf hin, dass bereits Kinder der zweiten Klasse in Gruppengesprächen eine hohe gemeinsame Aufmerksamkeit für die Äußerungen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner entwickelt zu haben scheinen, diese auch nutzen können, um sich als aktive Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure in das gemeinsame konversationelle Projekt einzubringen und dadurch den kohärenten Fortlauf des Gesprächs sicherzustellen, und gleichermaßen dazu angeregt werden, eigene Ressourcen kreativ zu aktivieren (vgl. Kapitel 2.3.3).

In der folgenden Sequenz aus einer vierten Klasse zeigt sich die Komplexität nicht nur an der Quantität der argumentativen Elemente, sondern auch in der wechselnden Beteiligung der Sprecherinnen und Sprecher bei der Erweiterung der Grundstruktur. Die Kinder befinden sich bereits in der Phase des ratifizierenden Zusammenfassens (vgl. Kapitel 6.2). Ausgangspunkt dieser Sequenz ist das thematische Feld «Feuer», über das die Kinder bereits längere Zeit diskutiert hatten, bevor sie sich schließlich für das Mitnehmen der Streichhölzer entschieden. Obwohl zu Beginn der Sequenz in Beispiel 2 somit bereits kollektiver Konsens besteht, erfolgt eine komplexe «Batterie» (Ehlich/Rehbein 1977a) konsensmarkierender Handlungen. Laut Ehlich und Rehbein (1977a) treten Batterien sprachlicher Handlungen dann auf, wenn mehrere Teilnehmende in derselben sequenziellen Umgebung auf eine vergleichbare Weise Übereinstimmung herstellen. Eine solche Batterie ergibt sich im folgenden Beispiel durch die ko-konstruierte Abfolge aus Begründungshandlungen – jedoch nicht *für* die Streichhölzer, sondern *gegen* das funktional ähnliche Feuerzeug (vgl. auch Beispiele der in Kapitel 6.2 und 6.3 beschriebenen Kategorien). Die Kinder bringen sowohl additive Begründungen zur Proposition als auch Stützen für eine der Begründungen ein, die im Fokus der zu analysierenden «Erweiterten Struktur» steht.

Beispiel 2: Ro_K4_HZ_G1b_F35-F40 (Lena, Julia, Tevin, Simon)

01 TEV: also dann äh mosKItonetz (.) verBANDSzeug (.) un:d-
02 JUL: STREICHhölzer;
03 TEV: geNAU.
04 SIM: streich-
05 weisst du weil DER da; *((zeigt auf Feuerzeug))*
06 wenn es einmal rEgnet dann ist das der (.) kaPUTT, *((streicht mit flacher Hand durch Luft, schüttelt den Kopf, schaut zu Julia))*
07 DAS da hier, *((tippt auf Feuerzeug))*
08 JUL: jA und dAs hat auch (.) also: benZIN oder wie auch Immer das heisst;= *((schaut zu Simon, dann zu Tevin))*
09 TEV: =und wenn das AUSgeht. *((schaut zu Julia))*
10 SIM: wenn das AUSgeht dann ist man (fertig);
11 TEV: und wir kÖ wir sind noch KINder und das: geht nIcht so leicht; *((ahmt das Anzünden eines Feuerzeugs nach))*

```
12 SIM: nein;
13      das (geht) man (ein) (.) das geht einfach nicht (.)
        tschk ((ahmt das Schütteln des Feuerzeugs nach und
        macht dann eine Handbewegung als ob er etwas
        wegwerfe))
14 JUL: gehn wir sie HOlen,
```

Tevin eröffnet die Sequenz und zählt die gewählten Gegenstände in Ko-Konstruktion mit Julia nochmals zusammenfassend auf (vgl. Kapitel 6.2) («also dann äh Moskitonetz Verbandszeug und → Streichhölzer», Zeilen 01, 02). Daraus entwickelt sich eine längere ko-konstruierte Kette von gemeinsamen Begründungen und Stützen gegen das Feuerzeug. Simon ergänzt als Erster ko-konstruktiv eine sprachlich markierte Begründung mit einer komplexen «Weil-wenn-dann»-Struktur («weißt du[9] weil der da wenn es einmal regnet dann ist das der kaputt», Zeilen 05-06), welche sich inhaltlich auf äußere zu erwartende Umstände bezieht. Er adressiert dieses Argument mittels Blickkontakt an Julia (Hartung 2001, 1351; Levinson 1988, 179). Dadurch bietet er ihr die Möglichkeit, das Rederecht zu übernehmen. Entsprechend addiert Julia nach einer Zustimmungsmarkierung zu Simons Begründung eine zweite Begründung, welche nun auf die Eigenschaften des Feuerzeugs Bezug nimmt («ja und das hat auch Benzin oder wie auch immer das heisst», Zeile 08). Die argumentative Ergänzung wird durch den Konnektor «und» und die bekräftigende Partikel «auch» an die erste Begründung bzw. an die initiale Proposition angehängt und durch den pronominalen Lokalverweis «das» als dem Thema zugehörig markiert «so that each person understands what the other is referencing» (Cannava/Bodie 2016, 12). Sowohl durch die Zustimmungspartikel als auch durch die zweite stützende Begründung wird – neben dem ratifizierenden ko-konstruierten Zusammenfassen zu Beginn (Tevin und Julia, Zeilen 01-02), der Zustimmungspartikel (Tevin, Zeile 03) und der supportiven Begründung (Simon, Zeile 04) – erneut ein Konsens angezeigt.

Durch die additiven Begründungen von Simon und Julia wird der Konsens nicht nur signalisiert, sondern mehrfach demonstriert («claiming understanding» vs. «demonstrating understanding», Sacks 1992; vgl. auch Weatherall/Keevallik 2016, 167) und damit intensiviert. Dennoch erfolgt eine Expansion des Arguments durch Tevin, der Julias Begründung um eine fehlende Folgerung ergänzt: Tevin setzt zu einer explizierenden Konklusion an, die er durch den Konnektor «und» in initialer Stellung

[9] «Weißt du» dient in kompetitiven Argumentationen «[to] mitigate [the] counteractivity» (Kotthoff 1993, 199) und kann als Deeskalierungstaktik eingesetzt werden. Bei der im Beispiel vorliegenden Art von Argumentation mit konsensueller Ausrichtung wird diese Funktion aufgehoben. «Weißt du» dient hier als aufmerksamkeitssichernder Diskursmarker und als Einleitung einer thematischen Neuorientierung. Simons Begründung wird dadurch besonders pointiert dargestellt und erhält die Funktion einer Erklärung. Des Weiteren wird auf diese Weise epistemische Autorität markiert (vgl. auch Simon in Beispiel 2, Kapitel 6.1).

als Expansion und durch das Funktionswort «das» als der Begründung von Julia zugehörig markiert (Cannava/Bodie 2016, 12) («und wenn das ausgeht», Zeile 09). Er führt die Sinneinheit allerdings nicht zu Ende, sondern liefert nur den ersten Teil eines konklusiven Bedingungsgefüges, das – ebenso wie Simons erste Begründung – einen Grund-Folge-Topos (Schwarze 2010) eines möglichen Szenarios andeutet. Dieses erhält trotz des Abbruchs argumentativ-inhaltliche Aussagekraft, die Julias Begründung zu plausibilisieren vermag (im Sinne von «das Feuerzeug kann schnell ausgehen»), und kann von den Gruppenmitgliedern durch Antizipationsleistung gedanklich ergänzt werden. Zudem wird der Turn von Tevin auch als übergaberelevant markiert (fallende Melodie). Die Kinder belassen es jedoch nicht bei dieser «gedanklichen» Ergänzung, sondern vervollständigen das elliptische Antezedens der Vorgängerin oder des Vorgängers durch eine morphosyntaktische Komplettierung des Konsequens' (vgl. auch «conditional reasoning» bei Lerner 1991/1996). Hierfür greift Simon den ersten Teil von Tevins Stütze echohaft nochmals auf, führt ihn dann aber mit dem zweiten Teil des Bedingungsgefüges weiter («wenn das ausgeht ist man (fertig)», Zeile 10). Durch den pronominalen Verweis «das» zeigt er die Referenz zum Ausgangsthema an und schafft so eine Basis, um seine Komplettierung kohäsiv anzufügen.

Die bereits entstandene konsensuelle Argumentationskette der Erweiterten Struktur wird von Tevin nun noch um eine dritte Begründung ergänzt, welche ebenfalls durch «und» angeschlossen wird («und wir sind noch Kinder», Zeile 11). Mit dieser Begründung wird eine dritte Topos-Dimension eingeführt: Es handelt sich weder um äußere Umstände, die gegen das Feuerzeug sprechen wie bei Simon, noch um Eigenschaften des strittigen Gegenstandes wie bei Julia, sondern um ein personenbezogenes Argument, welches die Nutzung des Feuerzeugs aus den Eigenschaften der Sprechenden heraus ausschließt und starken real-situativen Bezug hat. Mit der konkludierenden Stütze «und das geht nicht so leicht» (Zeile 11) beendet Tevin seine Begründung.

Nach dieser konsensuellen Argumentationskette ist die Argumentation jedoch immer noch nicht abgeschlossen, sondern die Begründung Tevins wird von Simon gestützt: Die von Tevin aufgezeigte Schwierigkeit, dass das Anzünden eines Feuerzeugs für Kinder nicht so einfach sei, wird von Simon aufgegriffen und sowohl inhaltlich als auch gestisch sogar noch intensiviert, indem er das Anzünden als Unmöglichkeit darstellt («das geht einfach nicht», Zeile 13). Die folgende Struktur stellt den sequenziellen Ablauf schematisch dar:

A: Proposition (Streichhölzer)
B: Begründung I (Feuerzeug geht bei Regen kaputt)
A: Begründung II (Feuerzeug hat Benzin)
- C: Expansion i.i von Begründung II («und wenn das ausgeht»)
- B: Expansion i.ii von Begründung II, Vervollständigung von Expansion i.i («und wenn das ausgeht dann ist man fertig»)
- C: Begründung III (ein Kind kann ein Feuerzeug nicht so leicht anmachen)

Die syntaktische und lexikalische Parallelität von Begründung und Stütze der Kinder (vgl. auch *format tying* nach Goodwin 2006, dort als konvergentes Wiederverwenden von Äußerungsteilen der Partnerin bzw. des Partners; vgl. Kapitel 3.4.3) ist aufschlussreich und zeigt, wie stark sprecherverschiedene Äußerungen als einander zugehörig markiert werden und die Kinder ihr «joint fantasizing» (Kotthoff 2007) auch durch sprachliche Formen unterstützen. Auch an den syntaktischen «Übernahmen» bzw. passgenauen Fortführungen der Vorgängeräußerungen wird dies deutlich. Da die einzelnen Beiträge in schnellem Anschluss und syntaktisch kondensiert hervorgebracht werden, zeigt sich in der Sequenz eine dynamische Übernahme der Rederechte. Auf der argumentativen Ebene zeigt sich an der Tatsache, *dass* überhaupt argumentative Stützen hervorgebracht werden, eine hohe inhaltliche Kontextsensibilität der Kinder. Ein möglicher Grund dafür ist, dass die Kinder die zuvor eingebrachten Begründungen als argumentativ unzureichend einschätzen. So stellt zum Beispiel die Begründung Julias «das Feuerzeug hat Benzin» keine vollständige Plausibilisierungsgrundlage kontra Feuerzeug dar, sodass Tevin ergänzend eine Konsequenz zieht, um die Bedeutung für die aktuelle Argumentation zu explizieren (Zeile 09). Wird eine Begründung hier somit eher auf der semantisch-inhaltlichen Ebene relevant, zeigt sich an Simons darauffolgender Äußerung (Zeile 10) eine Relevanz für Stützen auch auf der morphosyntaktischen Ebene, da der konditionale Matrixsatz offenbar als unzureichend und komplettierungsbedürftig eingeschätzt wird (Mondada 2011; Deppermann 2008; Schegloff 2007; vgl. Kapitel 5.3). Diese gegenseitigen Fortführungen und Ergänzungen finden in einem Rahmen des kollektiven, mehrmals aktualisierten Konsenses statt. Dennoch betreiben die Kinder einen großen Aufwand, ihre Äußerungen auf verschiedenen Ebenen ko-konstruktiv zu explizieren und den Konsens durch elaboriertes Argumentieren zu intensivieren. Die Sequenz zeigt eine starke gegenseitige Ausrichtung der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner aneinander (*adjustment*, vgl. auch Goetz/Shatz 1999 bei derselben Altersgruppe), welche sich in der Hervorbringung von argumentativen und morphosyntaktischen Ko-Konstruktionen manifestiert und mit einem lokal fein abgestimmten Lenkungsmechanismus operiert. Dies zeigt, dass eine spezielle Äußerungsform – das Geben von Gründen – nicht nur wechselseitig gespiegelt bzw. übernommen wird (wie z.B. bei *Action-opposition*-Sequenzen) (Arendt 2019a, 83), sondern in «geteilter» Gemeinsamkeit bzw. teilhabender Ergänzung eine konsensuell-argumentative Gesprächssequenz aufrechterhält.

Die folgende argumentative Sequenz aus einer sechsten Klasse ist in ein gemeinsames Durchgehen des Arbeitsblattes (vgl. Anhang IVb) (vgl. auch Kreuz et al. 2019, 46) mit den Gegenständen eingebettet. Dieses Abarbeiten ist durch seine starke sequenzinterne Strukturierung gekennzeichnet und erinnert an das Intonieren von Listen (Knerich 2013; Selting 2004 für dreiteilige Listen mit Drei-Komponenten-Struktur; vgl. auch Lerner 1994/1995; Jefferson 1990; Müller 1989; vgl. Kapitel 5.2.1 und 6.2). Dadurch entstehen in der Sequenz musterhafte Abfolgen aus bestimmten Sprechhandlungen (vgl. Duette nach Falk 1980; vgl. Kapitel 3.5). Das gesprächsstrukturierende Verfahren des «Durchgehens der Liste» (Kreuz et al. 2019, 46) wurde vor allem in den Daten von sechsten Klasse gefunden.

Beispiel 3: Ro_K6_AwU_G4a_F46-F51 (Nina, Tobias, Aurelia, Besian)

01 AUR: BUSCHmesser?

02 alle: NEIN;

03 AUR: [SCHLAF]sack?

04 TOB: [äh::m::-]

05 AUR: NEIN;

06 TOB: BUSCHmesser?

07 BES: [dOch neme mer] BUSCHmesser;
08 NIN: [<<leise>nein; >]

09 TOB: [ja BUSCHmesser isch (.)] sehr wIchtig, *((fuchtelt mit imaginärem Buschmesser in der Hand herum))*
10 AUR: [ja BUSCHmesser] (-) vom baume schnEiden und so; *((macht Schneidegeste))*

11 BES: ja oder SO.

12 AUR: okEE BUSCH-

13 TOB: Um auch PALmen ja;

14 baNAnen;

15 BES: oder auch wenn gefährliche TIEre sind oder so Öppis;

16 AUR: JA;

17 BES: oder (.) für !JAGD! können auch tIEre ja.

18 NIN: für das (isch) sött me das SACKmässer nää;

In dieser Sequenz gehen die Kinder gemeinsam die Liste durch, um Gegenstände entweder auszuschließen oder sich dafür zu entscheiden. Das Durchgehen der Liste erfolgt hier nicht argumentativ, sondern die einzelnen Gegenstände werden von einem Kind lediglich genannt und von den anderen Gruppenmitgliedern mit einer einfachen Ablehnungspartikel abgewählt. Zeile 06 markiert jedoch den Ausgangspunkt, an dem das Abarbeiten der Liste in den folgenden Turns (ab Zeile 09) in gemeinsames Begründen mündet, denn hier stimmen die gemeinsamen Positionen der Kinder nicht mehr überein. Es entsteht eine «Störung» (Trautmann 2004; Fiehler 1998), da Tobias deutlich macht, dass er das soeben abgewählte Buschmesser für nochmals überdenkenswert halte. Er unterbricht damit den musterhaften Ablauf durch ein erneutes Aufgreifen des Fokuslexems mit Frageintonation («Buschmesser», Zeile 06). Dieser Zweifel am Entscheid wird von Besian affiliativ aufgegriffen und expliziert, indem er deutlich für das Buschmesser Stellung bezieht und Folgendes vorschlägt: «doch nehmen wir Buschmesser» (Zeile 07). Danach geht der Turn wieder an Tobias zurück, der diese Stellungnahme ebenfalls unterstützt und ihr durch eine Wertung zusätzliche

Nachdrücklichkeit verleiht («ja Buchmesser ist sehr wichtig», Zeile 09). Er plausibilisiert seine Äußerung nicht nur mit einer Einschätzung zur Wichtigkeit des Buschmessers vor dem Hintergrund der Inselsituation, sondern illustriert einen konkreten Nutzen auch nonverbal. Mit dieser ko-konstruierten «Begründung» (Deppermann/Lucius-Hoene 2006, 142) stützt er sowohl seine eigene Position als auch die Position seines Gesprächspartners Besian.

Blieb diese Begründung nur auf der Ebene der Gestik, wird sie von einer dritten Sprecherin, Aurelia, versprachlicht und dadurch gestützt. Sie greift Tobias' nonverbales Argument auf und expliziert die Funktion bzw. die Verwendungsweise des Buschmessers, dies jedoch ebenfalls mit unterstützender Geste («ja Buschmesser vom Baume schneiden und so», Zeile 10). Für alle drei Sprechhandlungen, die in diesem Abschnitt identifizierbar sind (Vorschlagen und Stellungbeziehen, Evaluieren und Werten, [nonverbales] Begründen), knüpfen die Kinder mit verschiedenen sprachlichen Markierungen an das Thema bzw. an die Vorgängeräußerung an und verdeutlichen ihre gemeinsame Einstellung: Sie benennen jeweils am Turnbeginn oder Turnende nochmals das Fokusobjekt («Buschmesser»), bevor sie den Turn inhaltlich erweitern, und sie bestätigen gegenseitig ihre Unterstützung durch häufige Zustimmungspartikeln («doch», «ja») sowie Modalisierungen («sehr») (vgl. Kreuz/Luginbühl 2020). Wurden in dieser Positionierungsphase noch häufig syntaktisch und sprachlich aufwendigere Konstruktionen formuliert, so ändert sich dies ab dem Zeitpunkt, an dem die Kinder vollständig in das gemeinsame, explorierende Argumentieren einsteigen (ab Zeile 13). Die einzelnen Beiträge werden syntaktisch elliptisch und daher in kondensierter Anbindung an die Vorgängeräußerung hervorgebracht und Sprecherwechsel erfolgen häufiger.

Obwohl die bisherigen Vorschläge und Begründungen ratifiziert («ja oder so», Zeile 11) und in einem nächsten Turn sogar als «abgeschlossen» betrachtet werden («o.k. Busch», Zeile 12), wird Aurelias Begründung im folgenden Turn von Tobias dennoch ko-konstruktiv expandiert, indem er eine konkrete Ausgestaltung ihrer Idee in Form zweier Beispiele anführt («um auch Palmen ja Bananen», Zeilen 13-14). Anders als bei den zuvor dargestellten Beispielen lässt sich in dieser Sequenz feststellen, dass die stützende Begründung bzw. Expansion nicht lokal, das heißt unmittelbar im nachfolgenden Turn, an das erste Argument angeschlossen wird, sondern erst nach zwei weiteren Turns. Die beiden sprecherverschiedenen Äußerungen (Begründung und Stütze) nehmen – trotz zweier dazwischenliegender Sprechhandlungen – so eng aufeinander Bezug, dass Tobias' Stütze auf die begründungseinleitende finale Konjunktion «um», die additionsanzeigende Partikel «auch» sowie den inhaltlichen Kern (Objekte) reduziert ist. Seine Äußerung übernimmt eine Verweisfunktion bzw. eine gesprächs- und beitragsstrukturierende Funktion, da er durch die Refokussierung mithilfe der Beispiele an die vorangegangene Argumentation anknüpfen kann und das Thema reaktualisiert (Spiegel 2003, 126). Auch er greift auf den Topos des Nutzens zurück und plausibilisiert Aurelias Begründung mit einer Mittel-Zweck-Relation.

Das Sprechhandeln mittels Begründen wird im Folgenden beibehalten und von einem anderen Sprecher (Besian) auf ähnliche Weise, ebenfalls als syntaktisch verkürz-

te Konstruktion, fortgeführt, obwohl hier keine Stütze im engen Sinn, sondern eine zweite, additive Begründung realisiert wird: «oder auch wenn gefährliche Tiere sind oder so etwas» (Zeile 15). Besian leitet seine neue, aber ergänzend-supportive Begründung mit der Konjunktion «oder» und der Partikel «auch» ein. Wie Tobias beginnt er seine Begründung mit einer Begründungsmarkierung, hier mit der kausalen Konjunktion «wenn». Danach folgt der inhaltliche Kern der Begründung, der zwei Turns später um eine weitere Begründung mit ähnlicher, elliptischer Struktur ergänzt wird («oder für Jagd können auch Tiere ja», Zeile 17) und ebenfalls auf den Nutzen-Topos zurückgreift. Das folgende Schema stellt die mehrschrittige Argumentationssequenz dar:

Alle: Proposition (kontra Buschmesser)
A: Problematisierung
B: Proposition (pro Buschmesser)
A: Evaluation + nonverbale «Begründung» (Buschmesser ist wichtig + Hantieren mit einem Buschmesser)
C: Begründung I (vom Baum schneiden)
- A: Expansion von Begründung I («um auch Palmen ja Bananen»)

B: Begründung II (wenn gefährliche Tiere angreifen)
B: Begründung III (für die Jagd)

In dieser Sequenz zeigt sich ein mehrschrittiger Ko-Konstruktionsprozess unter Nutzung vielfältiger Formen des gemeinsamen Sprechens, sowohl auf inhaltlich-argumentativer Ebene als auch auf morphosyntaktischer, prosodischer und nonverbaler Ebene (vgl. dazu dieses Beispiel unter «*Conversational Duet*» in Kapitel 3.5). Der Ko-Konstruktionsprozess beginnt auf der Ebene der argumentativen Jobs bereits bei der Nennung und der Auswahl der Gegenstände als begründungsauslösender Handlung, da diese hervorgebrachten Ideen von einem der Interagierenden in Frage gestellt werden. Dadurch wird die offene Fragestellung zu einem «Problem», das interaktiv – hier argumentativ – bearbeitet wird (vgl. Kategorie «Verteidigen und Rechtfertigen», Kapitel 5.1.3). Obwohl die Kinder bereits am Anfang dieser Sequenz Konsens (Zustimmung) herstellen,[10] fahren sie damit fort, gegenseitige Stützen und additive Begründungen zu realisieren (Umschlagen des Argumentierens zum «Abwägen und Explorieren»; vgl. Kapitel 5.1.2). Diese sind bereits seit Zeile 09 mit Tobias' nonverbaler Illustration die präferierte Sprechhandlung, die von allen Kindern im weiteren Verlauf der Sequenz beibehalten wird. Diese gemeinsame Orientierung – sowohl bezüglich der übereinstimmenden Position bzw. Meinung und des Themas (pro Buschmesser) als auch hinsichtlich der Sprechhandlung (Begründen) – begünstigt das

[10] Ausnahme ist Nina. Diese beteiligt sich nur selten am Gespräch, sodass das Gespräch primär zwischen den anderen drei Kindern stattfindet, die stark aufeinander fokussiert sind (u.a. auch bedingt durch die Sitzposition, die Nina, am Rand sitzend, möglicherweise «ausschließt»). In der Videoaufnahme wird deutlich, dass Nina das «nein» in Zeile 08 so leise spricht, dass ihr Einwand anscheinend überhört wird und keine Relevanz für den Fortgang des Gesprächs hat.

enge Aneinanderknüpfen der sprecherverschiedenen Äußerungen (z.B. elliptische Syntax, Auslassen des Fokusobjekts) und das Entstehen paralleler Strukturen von Begründungen. Die Kinder eröffnen durch das Teilen bzw. das Synchronisieren eigener Gedankenwelten einen gemeinsam koordinierten Raum der Ko-Konstruktion, in dem Ellipsen hochgradig erwartbar werden, vollständig syntaktische Abschlüsse hingegen redundant, unökonomisch und unzweckmäßig sein können (vgl. «Ökonomiestrategien» durch Verwendung solcher Kurzformen; Schwitalla 2003; Betten 1976). Das Agieren nach diesem Ökonomieprinzip steht aber nicht in Widerspruch mit der Detaillierungsfunktion des Gesprächsbeitrags, sondern es lässt sich durch eine Koppelung von Detaillierungsformen zur explorativen Erarbeitung des Themas und Kondensierungsverfahren auf der sprachlich-syntaktischen Ebene charakterisieren (Günthner 2006a/2006b; Sandig 2000; Kallmeyer 1981).

Ein letztes Beispiel zeigt eine argumentative Sequenz von vier Mädchen einer sechsten Klasse, die bereits beim Beginn der Sequenz Begründungshandlungen realisieren und – in vollkommener Übereinstimmung – im weiteren Verlauf damit fortfahren, gegenseitig Stützen zu ergänzen. Ebenso wie in Beispiel 3 wird auch in dieser Sequenz ein weiteres argumentationsrelevantes Element – eine evaluierende Äußerung zur Proposition – ins Feld geführt, um die eigene Meinung zu explizieren und den Konsens zu verstärken. Diese Sequenz weißt jedoch die Besonderheit auf, dass sogar zwei sprecherverschiedene Expansionen bzw. Stützen angeführt werden. Die Funktion des gemeinsamen Begründens erhält hier möglicherweise verstärkt die Facette der Beziehungsarbeit bzw. der Identitätsgestaltung.

Beispiel 4: Ro_K6_PBb_G2b_F29-F35 (Tanja, Leonie, Juliana, Rana)

01 JUL: viellEicht das SACKmesser; *((zeigt auf das Sackmesser))*
02 weisst du (.) [zum FRÜCHte] *((imitiert das Schneiden mit einem Taschenmesser))*
03 RAN: [dAs SACKmesser das:-]
04 TAN: doch sAckmässer isch scho t find ich wichtig wäil das HET viil.
05 JUL: ja Eben [(.) für] ALles (komm),
06 LEO: [jä,]
07 RAN: *((nickt))* und vIlleicht hats auch so:- (.)
08 aso jetz sag ich mal FLAschenöffner,
09 (weil) es hat so auch viele ANdere sachen; *((macht Schraub- und Drehbewegungen mit den Händen))*
10 TAN: ja;
11 JUL: ja;

12 LEO: und BUSCHmesser [kannst du Eins] (.) ja;
13 TAN: [also Ich würd SACKmässer;]
14 LEO: eigentlich MAchen;
15 JUL: jA denn kannst ja nur für DA:S; *((schwingt ein imaginäres Buschmesser durch die Luft))*
16 LEO: oder du kAnnst eins machen mit HOLZ,
17 RAN: ja;
18 JUL: Eben;

Die Sequenz wird von Julia eröffnet, indem sie den thematischen Fokus durch ihren Vorschlag «vielleicht das Sackmesser» (Zeile 01) auf ein neues Thema lenkt. Sie schließt selbst eine Begründung an («weißt du zum Früchte», Zeile 02), die sie zusätzlich gestisch veranschaulicht (Heller 2012, 90). Bereits hier wird die kommunikative Praktik des Argumentierens – als Explanation markiert (vgl. Beispiel 2) – etabliert und auch von einer zweiten Sprecherin übernommen, indem sie ihre Äußerung nicht nur bei einer Zustimmung («doch») und einer eigenen Stellungnahme («find ich wichtig», Zeile 04) belässt, sondern diese um eine sprachlich explizit markierte Begründung ergänzt («weil das hat viel»). Während Julia auf den Nutzen des Sackmessers Bezug nimmt, eröffnet Tania durch ihr Argument, das sich auf die Eigenschaften des Sackmessers bezieht, ein neues topisches Feld. Mit der ko-konstruierten Begründung zu Julias Vorschlag etablieren die beiden Mädchen Konsens.

Dennoch werden die beiden thematischen Felder im Folgenden von den anderen Kindern aufgegriffen und weiterbearbeitet. So bekräftigt Julia Tanias Argument zunächst durch eine Zustimmungspartikel und danach durch eine expandierende Stütze («ja eben für alles», Zeile 05). Diese Stütze tritt in Form eines verallgemeinernden Schlusses in einer Grund-Folge-Relation auf (Schwarze 2010), durch den die beiden Topoi – zum einen aus der Eigenschaft, zum anderen aus dem Nutzen – miteinander verbunden werden («es hat viel» [Eigenschaft] → «für alles» [Nutzen]) und in einen Mittel-Zweck-Topos übergehen. Auf der syntaktischen Ebene werden beide Elemente durch einen kondensierten Anschluss verknüpft: Nach einer kurzen zustimmenden Äußerung («ja eben») erfolgt eine syntaktische Expansion der Begründung, bei der sowohl das Subjekt als auch das Prädikat eliminiert werden. Lediglich durch die begründungsmarkierende Konjunktion «für» wird der Bezug zur Vorgängeräußerung sprachlich markiert.

Bewegten sich die beiden Argumente durch die Verwendung der unbestimmten Zahlwörter «viel» und «alles» zunächst noch auf einer vergleichsweise abstrakten Ebene, so werden sie in einem der nächsten Turns konkretisiert: Eine dritte Sprecherin, Rana, führt eine weitere Stütze an, indem sie in den Zeilen 08 und 09 zwei Beispiele benennt. Während ihre erste Stütze vollständig verbalisiert wird und wieder eine konkrete Eigenschaft des Sackmessers aufgreift («und vielleicht hat's auch so

also jetzt sag ich mal Flaschenöffner», Zeile 08), wird das zweite Beispiel auf der thematischen Ebene wieder unspezifischer formuliert («weil es hat so auch viele andere Sachen», Zeile 09), zugleich jedoch durch eine nonverbale Illustration ebenfalls konkretisiert und auf eine weitere Funktion bezogen (Schraubbewegung). Obwohl ihre Äußerung syntaktisch vollständig ist und in grammatikalischer Hinsicht als unabhängiger Turn gelten kann, ergibt sie nur im Zusammenhang mit dem vorher etablierten Kontext kommunikativen Sinn, da es der Interagierenden durch das gemeinsam entwickelte Wissen möglich ist, explizierende Referenzen, wie die Benennung des Lexems, auszusparen (Cannava/Bodie 2016, 12). Der Ersatz durch das Personalpronomen «es» scheint ausreichend zu sein. Die Zugehörigkeit zur vorgängig geäußerten Begründung wird zusätzlich durch die Verwendung einer Konjunktion («und») markiert.

An dieser Stelle wäre diese argumentative Diskurseinheit abgeschlossen, da von allen Kindern Konsens signalisiert wird. Jedoch bleibt der Job des «Überleitens» aus, das heißt, dass keine thematische Neuorientierung stattfindet, sondern weiterhin nach Argumenten gesucht wird. Diese beziehen sich zwar auf einen anderen, jedoch ähnlichen Gegenstand (Buschmesser), werden aber herangezogen, um den eigentlichen Fokusgegenstand (Sackmesser) weiter zu plausibilisieren und neue Lösungsmöglichkeiten gemeinsam zu prüfen («und Buschmesser kannst du eins ja eigentlich machen», Zeilen 12, 14, 16). Folgende Struktur dieser Sequenz zum Thema «pro Sackmesser» gestaltet sich schematisch folgendermaßen:

A: Proposition + (nonverbale) Begründung I (Sackmesser zum Früchte [schneiden]);
B: Evaluation + Begründung II (Sackmesser ist wichtig, weil das hat viel);
Eigenschaftstopos
- A: Expansion i.i von Begründung II («ja eben für alles»); Funktionstopos
- C: Expansion i.ii von Begründung II («und vielleicht hat's auch so also jetzt sag ich mal Flaschenöffner weil es hat auch so viele andere Sachen»); Eigenschaftstopos

D: Begründung III (Buschmesser kann man mit Holz selber machen);
A: (Nonverbale) Begründung IV (mit dem Buschmesser kann man nur [Pflanzen beseitigen]).

Auch in dieser Sequenz wird eine vollkommene Harmonisierung der Gesprächspartnerinnen offensichtlich. Die Mädchen interagieren in einem gesprächslokalen Modus «of doing being best friends», indem sie ihre Zustimmung explizieren und diese durch verschiedene Mittel wie Zustimmungspartikeln, Expansionen um eine persönliche Wertung, Wiederholungen und nonverbale Unterstreichungen verstärken. Eines dieser Mittel – möglicherweise die «elaborierteste» Art und Weise, um Zustimmung auszudrücken – ist das sich über mehrere (verschiedene) Beiträge hinziehende stützende Expandieren der Argumente der Gesprächspartnerinnen und damit die *Demonstration* von Übereinstimmung («demonstrating understanding», Sacks 1992; vgl. Beispiel 2).

Dadurch erhalten die Gespräche konsensuell-argumentative Anteile und können daher als «konsensuelle Argumentation» (Doury 2012) eingeordnet werden. Vor allem für Mädchengruppen (wie in Beispiel 4) beschreiben Kyratzis et al. (2010) das folgende argumentative Verhalten:

> The girls continually affirm and further one another's proposals, a feature consistent with the collaborative agenda that has been described for girls' and women's speech (Coates, 1996; Maltz & Borker, 1982). Because of the apparent agenda of ratifying their partners' proposals and showing their support, group members treat partners' suggestions as given information and delve deeply into […] causal relationships. (Kyratzis et al. 2010, 135)

In allen analysierten Sequenzen längerer argumentativer Aushandlungen wird darüber hinaus besonders deutlich, wie die Kinder polydyadisch ihre Aufmerksamkeit wechselseitig auf die Äußerungen der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners lenken und diese durch den eigenen Beitrag mitgestalten. Vor allem das ko-konstruierte Begründen in der Erweiterten Struktur stellt sich als ein Prozess dar, der sich aus dem retrospektiven Bezug (Verstehen und Ratifizieren) und zugleich aus der kreativen Neudeutung und Neunutzung von sprachlich-argumentativem Material speist. Es zeigt sich ein auf mehreren Ebenen synchronisiertes Handeln «zur Fortsetzung einer Interaktion auf ein Ziel hin» (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015, 22 f.; vgl. Kapitel 3.3). In der Verwendung von stützenden Begründungen kann zudem beobachtet werden, wie die Interagierenden gemeinsames Wissen erarbeiten, indem sie nicht nur am von der Partnerin oder dem Partner eingebrachten Beitrag anknüpfen, sondern diesen mithilfe der argumentativen Themenbearbeitung in die Tiefe detaillieren, was schließlich in der gemeinsamen Akkumulation von Wissen – einem konsentischen Entscheid – mündet. Charakteristisch für das ko-konstruierte Begründen in der Erweiterten Struktur ist, dass meist kein explizites konditionelles Erfordernis für das Begründen aus den Daten ablesbar ist. Daher lässt die Analyse zur Funktion eine Vielfalt von Interpretationen zu. Verschiedene Möglichkeiten wurden in Kapitel 2.1.3 bereits aufgezeigt und werden im anschließenden zusammenfassenden Teil (Kapitel 6.5) nochmals diskutiert.

6.5. Fazit und weiterführende Überlegungen

Die Daten zum Kontext des Ratifizierens illustrieren einen mehrschrittigen Aufbau einer ko-konstruierten Sequenz. Durch die «Dopplung» der Proposition in Form einer (zusätzlichen) Zustimmung entstand eine komplexe Sequenz mit nicht mehr nur zwei, sondern mit drei sprecherverschiedenen Äußerungen, die zum Herstellen von Übereinstimmung und zum Anzeigen von Konsens beitrug. Ko-Konstruierte Begründungen wurden vor allem am Ende des Gesprächs oder am Ende einer thematischen Einheit, wenn sich die Kinder bereits intensiver mit den möglichen Optionen bzw. dem aktuellen Thema auseinandergesetzt hatten und nun in Form von Zusammenfassungen und Wiederholungen des Arbeitsstandes das Ergebnis absicherten. In den Bei-

spielen konnte ein Phänomen beobachtet werden, das bezeichnend für diesen Typ der Aufgabenstellung («Einigungsdiskussion») und das argumentative Verhalten der Kinder – vor allem der älteren Kinder – ist: Es wurden Begründungen und Stützen angeführt, obwohl bereits ein (partieller) Konsens hergestellt worden war. Dieses Phänomen kann vor allem für die Erweiterte Struktur auch unter den Begriff «konsensuelles Argumentieren» (Doury 2012) gefasst werden und wurde in Kapitel 2.1.2, auch unter Einbezug des Explorierens (Ehlich 2014) und des Räsonierens (Kotthoff 2015), ausführlich erläutert.

Ko-Konstruierte Begründungen nach ratifizierenden Handlungen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner wurden ebenso wie die Begründungen durch kontextuell-inhaltliche Relevantsetzungen im zweiten Zug nur gering projiziert, da sie weder eingefordert wurden, zum Beispiel durch «Warum»-Fragen (vgl. Heller 2012), noch durch einen fehlenden argumentativen bzw. morphosyntaktischen Gestaltschluss notwendig waren. Daher bestätigten die analysierten Sequenzen, dass nicht immer Dissens oder eine explizite konversationelle Relevanz für Begründungen innerhalb einer problemorientierten Gesprächssequenz vorliegen müssen.

Werden Begründungen trotz bereits erreichter Übereinstimmung entwickelt, ist eine mögliche Funktion unter anderem die heuristische Funktion des Argumentierens (Doury 2012, 108; vgl. auch Bailin 1991; Walton 1991), bei der die Kinder trotz Konvergenzinteressen gemeinsam Sachverhalte erschlossen und verallgemeinerbares Wissen herstellten (Ehlich 2014, 46; 2012; vgl. Kapitel 2.1.2). Auch, wenn sie eine Proposition als für eine bestimmte Gesprächspartnerin oder einen bestimmten Gesprächspartner unzureichend einschätzten, um konvergente Interessen herstellen zu können, griffen sie auf das Begründen zurück, denn zum kompetenten Argumentieren gehört es, «zu wissen und zu erkennen, wann auf welche Weise argumentiert bzw. begründet werden muss» (Morek 2015a, 44; Kern/Ohlhus 2012). Das Begründen diente des Weiteren dazu, in elaborierter Art und Weise, die eigene Übereinstimmung anzuzeigen, und zwar nicht nur in der Funktion von «claiming understanding», sondern auch in der Funktion von «demonstrating understanding» (Sacks 1992), um auf diese Weise, neben weiteren Mitteln wie einfachen Zustimmungspartikeln, den Konsens auf einer zusätzlichen Ebene abzusichern. Gleichzeitig fungierte das konsensuelle Argumentieren in diesem Zusammenhang möglicherweise auch dazu, die Gruppenharmonie aufrechtzuerhalten und sich als kooperative Konstrukteurin oder als kooperativer Konstrukteur am gemeinsamen Entscheid zu beteiligen («identity creation», Doury 2012, 109). Im Folgenden wird auf die vier Subkategorien nochmals zusammenfassend eingegangen.

Ko-Konstruktionen nach verbaler Zustimmung

In dieser Kategorie liegt der ratifizierende Turn in Form einer sprachlich markierten Übereinstimmung vor. Dazu gehören zum Beispiel einfache Zustimmungssignale, Wiederholungen der Proposition bzw. nochmaliges Nennen des Fokusthemas oder des Fokusgegenstands – meist mit zusätzlicher Modalisierung («sicher») und evaluativen Bewertungen («ganz wichtig») – oder auch eine Ko-Konstruktion der Propositi-

on («wir brauchen» → «Feuerzeug»). Dieser ratifizierende Zug diente jedoch nicht nur zur Markierung von Zustimmung (nach Stivers 2008: *affiliation*; vgl. Kapitel 3.5), sondern stellte gleichzeitig auch eine Stellungnahme zum verhandelten Gegenstand und damit ebenfalls eine Proposition dar, gewissermaßen eine «expandierte Proposition», welche die initiale Proposition durch verschiedene Mittel formal und auch funktional variierte (z.B. Verstärkung). Wie bei den ko-konstruierten Begründungen im zweiten Zug, zeigten sich viele verschiedene Formen des Anschlusses[11] – sowohl auf syntaktischer als auch auf inhaltlicher Ebene –, da die Anknüpfungsmöglichkeiten durch die Proposition nur wenig determiniert waren. Es traten dabei auch Fälle auf, in denen die expliziten Kontextualisierungen der ko-konstruierten Begründung fehlten, das heißt, dass beispielsweise die Wiederholung der Proposition und sogar des Fokuslexems ausgespart wurde. Stattdessen wurde die initiale Proposition genutzt, um den eigenen Turn elliptisch zu implementieren. Während diese Platzierung der Begründung in den Sequenzen aus den zweiten Klassen syntaktisch und lexikalisch stark reduziert war, wurden die Begründungen in den beiden vierten Klassen zusätzlich durch eine Art «Vorlauf» und durch Kohäsionsmarkierungen eingeleitet: zum einen mit Diskursmarkern («weißt du») und zum anderen mit dem expliziten Rückbezug auf die Proposition durch wiederholendes Nennen des Lexems («Feuerzeug weil …»). Aber auch hier war die Stellungnahme verbal reduziert. Daraus kann in Bezug auf einen Altersvergleich abgeleitet werden, dass die sprachliche Ausgestaltung der ko-konstruierten Begründung zwischen den beiden Klassenstufen und somit Altersgruppen zunimmt: Wird die Begründung in der zweiten Klasse durch syntaktische Einpassung unter Auslassen von Substantiv und Verb («ja zum Schlafen») sprachlich stark reduziert, erfährt die Begründung in der vierten Klasse durch das wiederholende Aufgreifen der Proposition («Feuerzeug, weil …») eine stärkere Kontextualisierung und sogar eine thematische Breitenentwicklung durch Umfokussierung des Themas, dies zusätzlich mit einer epistemischen Einleitung mit gleichzeitiger explanativer Funktion («weißt du, weil da ist …»). Aber alle diesen Varianten der ko-konstruierten Begründung erzeugten «Passung» zur Proposition und verliehen ihr argumentativen Status. Sie ermöglichten es, das Thema um eine inhaltlich elaborierte Dimension zu erweitern und zwei sprecherverschiedene Äußerungen zu einem Argument zu vereinen. Zudem ist allein schon die Tatsache aufschlussreich, *dass* die Kinder im dritten Zug nach der Ratifizierung der Proposition noch eine zusätzliche Begründung und nicht lediglich eine einfache Zustimmung anfügten.

Aufschlussreich war außerdem, dass in allen drei Beispielen eine Begründungsmarkierung verwendet wurde (Beispiel 1 final «zum», Beispiele 2 und 3 kausal «weil»), um die Begründung einzuleiten. Auch bei der Verwendung von solchen Begründungsmarkierungen konnte die eigene Äußerung um Kontextverweise reduziert werden, da die sprachliche Markierung als explizites Kohäsionsmittel diente, um

[11] Anders wird dies bei den Beispielen in Kapitel 7.1 «Ko-Konstruktion nach einer einfachen Ablehnung» darzustellen sein: Bezüge zur Proposition wurden in dieser Kategorie nur selten markiert und Kohärenz wurde lediglich auf Inhaltsebene hergestellt.

i) die zweite Äußerung als der ersten zugehörig zu markieren und ii) zu definieren, um welche Art von Sprechhandlung es sich handelte (Begründung zu einer Aussage). Die sprachliche Markierung von Begründungen ließ sich auch in zwei der drei beschriebenen Fälle der Selbstinitiierung im engen Sinn finden (vgl. Kapitel 5.1.1), ebenso in allen Fällen im Kontext von «Verteidigen und Rechtfertigen» (vgl. Kapitel 5.1.3), nicht jedoch beim «Abwägen und Explorieren» (vgl. Kapitel 5.1.2), obwohl dies eine Kategorie ist, die ebenfalls einen eher konsentischen als dissentischen Charakter aufweist (jedoch noch ohne gefestigte Meinungen bzw. Konsens wie hier).

Hinsichtlich des Topos ließen sich in Bezug auf die Entwicklung zwischen den beiden Altersstufen ebenfalls aufschlussreiche Beobachtungen machen (vgl. auch hier wieder die Ko-Konstruktionen des Selbstinitiierens): Griffen die Kinder der zweiten Klasse im analysierten Beispiel auf eigenes, naheliegendes Alltagswissen mit einem Mittel-Zweck-Topos zurück («Zelt → zum Schlafen», Beispiel 1), bezogen die Kinder der vierten Klasse ihre Begründung auf die zuvor gehörte Anweisung der Versuchsleiterin (qua «Autoritätstopos») unter Nutzung eines Grund-Folge-Schlusses («Feuerzeug → in der Nacht wird es ja kalt», Beispiel 3; vgl. ähnlich dazu den «Erzieherinnen-Topos» bei Arendt 2016, 94 ff.) oder stellten wie in Beispiel 2 durch die Umfokussierung des Themas, das heißt durch das Anführen einer Kontra-Begründung zum konkurrierenden Gegenstand, sogar Verknüpfungen zwischen zwei verschiedenen Gegenständen her, die sie gegeneinander ausspielten (Begründung ex negativo).

In den analysierten Sequenzen entstand durch den sequentiellen und kohärenten Aufbau eine progressive und durch den zweiten Zug nuancenreiche Intensivierung von Konsens, die Zug um Zug zunahm und schließlich im Entscheid für die verhandelten Gegenstände mündete. Einen Einfluss darauf hatte möglicherweise die gemeinsame dreischrittige Etablierung von kollektivem Konsens. Dementsprechend war es von Bedeutung, *dass* der zustimmende Turn geäußert wurde, da jeder Zug neue – wenngleich implizite – Relevanzen setzt, so auch im vorliegenden Fall der verbalen Zustimmung. Obwohl die ko-konstruierte Begründung wie bei den Ko-Konstruktionen im Kontext kontextuell-inhaltliche Relevantsetzungen selbstinitiierend hervorgebracht wurde, ist aber anzunehmen, dass erst die zweite, intensivierte «Proposition» in Form einer Ratifizierung Auslöser war, damit tatsächlich eine Begründung geäußert wurde. Es ist zum Beispiel denkbar, dass die Übereinstimmung der ersten beiden Sprecherinnen und Sprecher als Bestätigung oder als «ermutigende Unterstützung» für die dritte Sprecherin oder den dritten Sprecher wirkte und diese bzw. diesen dazu veranlasste, ebenfalls eine eigene (begründete) Meinung einzubringen. Denkbar ist des Weiteren, dass der bereits existierende Konsens (nur noch) mithilfe einer elaborierten Sprechhandlung, das heißt einer Begründung, vertieft werden konnte – eine weitere einfache Zustimmung wäre womöglich als redundant bzw. wenig essentieller Gesprächsbeitrag eingeschätzt worden. Und nicht zuletzt könnte die ratifizierende Äußerung das Hervorbringen einer Begründung auch dahingehend begünstigt haben, dass sie eine längere «Denkzeit» zur Produktion einer eigenen angemessenen ko-konstruierte Begründung ermöglichte, die dann im dritten Zug von der Ko-Konstrukteurin oder vom Ko-Konstrukteur realisiert werden konnte.

Gesamthaft betrachtet lassen sich im Zusammenhang mit dem ko-konstruierten Begründen nach Zustimmungspartikeln für das Begründen die folgenden möglichen Funktionen festhalten:

- Die Interagierenden nutzten das Begründen möglicherweise schlicht, um zu verdeutlichen, dass kein Dissens vorhanden war. Sie *zeigten* sich dadurch nicht nur Übereinstimmung *an*, sondern *versicherten* sich, dass alle Interagierenden tatsächlich dasselbe Wissen über den betreffenden Gegenstand besaßen bzw. dieselbe Wertung vornahmen (Funktion des Wissensabgleichs).
- Die Intensivierung des Konsenses durch eine Begründungshandlung erleichterte es den Interagierenden, ein rasches Beenden der laufenden Aushandlung herbeizuführen und die Aufgabenstellung maximal zeitökonomisch zu bearbeiten, ohne erneute Verhandlungen austragen zu müssen.
- Außerdem konnten durch das Begründen mögliche Unsicherheiten, die in der Proposition markiert wurden, beseitigt werden (Beispiel 1) (bestätigende oder explanative Funktion).
- Der durch die Zustimmung im zweiten Zug signalisierte Grundkonsens ermöglichte es den Interagierenden, das Thema ohne weiteren Verhandlungsaufwand explorativ auszuweiten, um sich möglicherweise «face à une contestation» (Doury 2004, 72), zum Beispiel in der nachfolgenden Auswertungsrunde, erklären zu können.
- Denkbar sind aber auch soziale Funktionen wie der Partizipationswunsch der dritten Sprecherin/der Ko-Konstrukteurin oder des dritten Sprechers/des Ko-Konstrukteurs (Beispiel 1) und somit das Anzeigen von Engagement für die Gruppe bzw. Gruppenzugehörigkeit.
- Mit dem Anführen einer Begründung wurde jedoch auch die eigene epistemische Autorität in den Vordergrund gerückt und es wurden epistemische Rollen geklärt (Beispiel 2).

Dieses Fazit zeigt, dass die Kategorie «Ko-Konstruktionen nach verbaler Zustimmung» sowohl auf der formalen Ebene des sequenziellen Ablaufs als auch im Hinblick auf die konditionelle Relevanz für Begründungen und teilweise auch hinsichtlich ihrer Funktion ihre Berechtigung als eigenständige Kategorie hat. In Bezug auf die sprachliche Gestaltung in Abhängigkeit von der Vorgängeräußerung kann sie jedoch nur teilweise von den Ko-Konstruktionen der inhaltlich-kontextuellen Relevantsetzungen unterschieden werden (je nach Subkategorie der in Kapitel 5.1 aufgezeigten Ko-Konstruktionen).

Ko-Konstruktionen bei ratifizierenden Zusammenfassungen

In Kontexten der ratifizierenden Zusammenfassung konstituierten sich Ko-Konstruktionen nach der zusammenfassenden Nennung mehrerer Gegenstände, über die nicht nur bereits verhandelt worden war, sondern für die auch schon Einigung erzielt werden konnte. In den Daten war zu beobachten, wie teilweise zusätzlich noch

Ratifizierungen hervorgebracht wurden (eingeforderte Ratifizierung, evaluative und metasprachliche Ratifizierung). Diese manifestierten sich in einzelnen Zustimmungspartikeln oder in metasprachlichen Verweisen (z.B. «das machen wir so») mit globalem Bezug auf den Gesamtentscheid und hatten eher die Funktion einer zustimmenden Kenntnisnahme. Diese Form der Ratifizierung unterscheidet sich somit von Ratifizierungen in Momenten der noch stattfindenden Aushandlung (vgl. Kapitel 6.1 und 6.3), in denen Zustimmungen Teil des Meinungsbildungsprozesses sind und propositionalen Status einnehmen können. Die typische dreigliedrige Struktur der lokalen Abschlussphase «Resultat nennen, Resultat ratifizieren, Ende markieren» (Kreuz et al. 2019, 57) wurde durch eine ko-konstruierte Begründung im dritten Zug erweitert. Die Relevanz für eine Begründung fällt für die hier beschriebene Subkategorie durch den stark konsensuellen Kontext jedoch vermutlich noch geringer aus als in der zuvor beschriebenen Subkategorie (vgl. Kapitel 6.1).

Aufgrund der Tatsache, dass im Kontext des abschließenden Zusammenfassens die *drei* bereits gewählten Gegenstände angeführt wurden und diese im Gespräch bereits argumentativ bearbeitet worden waren, referierte die ko-konstruierte Begründung nach der Zusammenfassung nicht immer nur mehr supportiv auf *einen* der festgelegten Gegenstände, sondern bezog in den vierten und sechsten Klassen eine breitere Plausibilisierungsgrundlage ein, die für *alle* Gegenstände, die in der zusammenfassenden Proposition genannt worden waren, als Begründung diente. Dafür wurden die Begründungen in einer Art Umkehrschluss, das heißt gleichsam ex negativo, hervorgebracht, indem die Kinder mittels Grund-Folge-Topoi gegen die abgewählten Optionen argumentierten. So wurden zum Beispiel die Bedingungen der Insel als ausreichend zum Überleben dargestellt («Wasser und Früchte», «weil es gibt ja dort Essen und Trinken»). Durch die Modalpartikel «ja» wurde der Sachverhalt als bereits allgemein bekannt und evident gekennzeichnet (Bochniak/Gräfe/Iliash 2017, 84). Diese Begründungen dienten danach wiederum der Plausibilisierung des getroffenen Entscheids. Die Kinder bedienten sich dabei Argumenten, die sich auf die kollektiv abgesicherte Wissensbasis, nämlich auf den Gesprächsrahmen «Inselsituation» und die Informationen aus der Einführung der Versuchsleitenden, stützten (vgl. ähnlich der «Erzieherinnen-Topos» bei Arendt 2016).

Erklärungen für diese topische Umstrukturierung der Begründung können darin zu finden sein, dass das Grundschema «Behauptung + Begründung» im laufenden Gespräch bereits «abgearbeitet» worden war, das heißt, dass das Begründungspotenzial hinsichtlich der gewählten Gegenstände erschöpft war und gegenstandsspezifische Plausibilisierungen im Mittel-Zweck-Topos bereits hinreichend eingebracht worden waren. In der beschriebenen finalen Gesprächsphase wurden entsprechend andere Mittel des ko-konstruierten Begründens herangezogen, die neue Strukturen zum Plausibilisieren von Propositionen zuließen (Grund-Folge, «Autorität» bzw. Berufen auf die vorliegenden Quellen, gegenstandsunspezifische Begründung).

Mit Blick auf die Beispiele zu diesem «generalisierten» Topos lässt sich jedoch diskutieren, inwieweit eine Ko-Konstruktion vorliegt, da fraglich zu sein scheint, inwiefern sich Rückbezüge zu den Propositionen erkennen lassen oder ob die ko-

konstruierte Begründung eine unabhängig geäußerte Addition darstellt. Auf inhaltlicher Ebene tritt durch den verallgemeinerten Bezug zur Inselsituation zwar tatsächlich kein gegenstands*spezifischer* begründender Bezug zu einer der Propositionen auf, doch auch die generalisierten Begründungen verweisen auf den *head act* und erfüllen, gleichermaßen wie ko-konstruierte Begründungen zu einer einzigen Proposition, die Funktion der Ergänzung einer passenden Plausibilisierung für alle drei Propositionen. Auf der Ebene der sprachlichen Bezüge (z.B. Aufgreifen des Lexems, Diskursmarker «ja» als rückbezügliche Markierung zur Proposition) und teilweise auch hinsichtlich der syntaktischen Einbettung (Nebensätze mit Verbzweitstellung nach der Konjunktion «weil») können die angeführten Begründungen zudem ebenfalls als «ko-konstruiert» betrachtet werden.

Hinsichtlich der sprachlichen und der syntaktischen Kohäsion wurden die einzelnen argumentativen Elemente unterschiedlich eng verknüpft. In den Beispielen aus der zweiten Klasse und der vierten Klasse ergänzten die Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure jeweils einen vollkommen neuen, syntaktisch unabhängigen Turn zur Proposition. Eine gänzlich andere Struktur wiesen demgegenüber die ko-konstruierten Begründungen der Sechstklässlerinnen und Sechstklässler auf: Hier banden die Kinder ihre Äußerung durch die Konstruktion eines «Weil»-Nebensatzes mit Verbzweitstellung in die Vorgängeräußerung ein und expandierten die Konstruktion der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers (vgl. auch Kapitel 5.3.2 zu «syntaktischen Expansionen»), obwohl ebenfalls auf den oben genannten gegenstandsunspezifischen Topos zurückgegriffen («es gibt ja dort Essen und Trinken») und der Ausschluss eines *nicht* gewählten Gegenstands begründet wurde. In beiden Fällen wurden somit zwar Gründe angeführt, die sich nicht auf eine unmittelbar zuvor geäußerte Proposition bezogen, die aber dennoch begründend auf den bereits gefällten Gesamtentscheid Bezug nahmen und diesen Bezug auch sprachlich als solchen markierten.

Obschon bereits Konsens in Bezug auf die erneut eingebrachten Themen bzw. Propositionen zu herrschen schien, zeigte sich, dass der Konsens auch sehr fragil sein konnte. Dies war dann der Fall, wenn die Sinnhaftigkeit des Entscheids – zum Beispiel durch lange vorgängige Aushandlungsprozesse mit der Prüfung, ob der Entscheid (noch) Bestand hatte – entweder wieder in Vergessenheit geraten war oder wenn er durch die Komplexität des Gesprächs, beispielsweise durch mehrmaliges argumentatives Abwägen unter Einbezug anderer Gegenstände, an Präsenz und Relevanz verloren hatte. Kreuz et al (2019) führen dazu Folgendes aus:

> Zusammenfassungen tauchen mehrmals und an verschiedenen Stellen des Gesprächs auf, z.B., wenn sich die Diskussion in einer Pattsituation befindet oder wenn das aktuelle Thema wegen einer zu hohen Dichte an verschiedenen Positionen, fehlenden Argumenten oder Ratlosigkeit versandet ist. Zusammenfassungen werden auch geäußert, wenn eine thematische Refokussierung nach Nebensequenzen angestrebt wird [und] wenn nach einem längeren Abwägungsprozess die erarbeiteten Ergebnisse gesichert werden sollen. (Kreuz et al. 2019, 50; vgl. dazu auch Heller 2012, 95)

Aufgrund dieser unterschiedlichen Kontexte wurde ausdifferenziert, welchen Grad der «Finalität» die zusammenfassenden Ratifizierungen in den Beispielen tatsächlich aufwiesen und welche entsprechenden Nuancen von Funktionen der Begründungshandlung sich daraus ergaben. So können inhaltlich elaborierte Weiterführungen des zusammenfassenden Nennens mittels Begründen dazu dienen, den Entscheid für einzelne Gegenstände plausibilisierend zu rekapitulieren, ihn als verbindlich zu deklarieren und zu konsolidieren – zumeist mithilfe von noch nicht genannten Gründen (vgl. die Verwendung von gegenstandsunspezifischen Topoi), die auf eine zusätzliche Stützung hinwiesen – und ihn wieder als gemeinsamen Wissensbestand zu reaktivieren. Teilweise wurden die Ko-Konstruktionen dabei als begründende Erklärungen hervorgebracht und nahmen eine epistemische Funktion ein (Erklärfunktion, vgl. folgender Abschnitt). Mit der Begründung wurde aber nicht nur kollektives Wissen reaktualisiert, sondern die getroffene Wahl wurde gleichzeitig auch gegenüber möglichen konkurrierenden Entscheidungen gestärkt (*reinforcement*, Micheli 2012). Das Begründen erhielt dadurch auch eine «verteidigende» Funktion und konnte sowohl der Rechtfertigung des Entscheids – auch in Antizipation der Rechtfertigung gegenüber der Gesprächsleiterin oder dem Gesprächsleiter am Ende des Gesprächs[12] oder gegenüber einer nicht anwesenden dritten Partei (Plantin 1993; vgl. Kapitel 2.1.3) – als auch der gegenseitigen Ver- und Zusicherung dienen. Hinzuweisen gilt es diesbezüglich erneut auf die häufige Verwendung der Modalpartikel «ja» in unakzentuierter Mittelfeldstellung innerhalb der Begründung (vgl. z.B. Weydt 1977/1983), wodurch die Begründung als bereits bekannt bzw. allgemeingültig oder offensichtlich markiert wurde (Bochniak/Gräfe/Iliash 2017, 84; Mroczynski 2012, 204). Die ko-konstruierte Begründung diente folglich nicht dazu, Konsens zu *verhandeln*, sondern vielmehr dazu, diesen *anzuzeigen*, Verbindlichkeit im Hinblick auf die Beendigung der Diskussionsaufgabe zu schaffen und die Aushandlung bzw. das Gespräch in der Folge als beendet markieren zu können. Deshalb war das Begründen auch in diesen Fällen weniger auf Exploration denn auf Bestätigung ausgerichtet und unterschied sich dadurch funktional von solchen Begründungen, die zum Beispiel am Beginn des Gesprächs bzw. bei der Eröffnung eines neuen Themenfokus geäußert wurden.

Die Funktionen des Begründens, unter anderem «Bestätigen» oder «gemeinsames Aktualisieren von Wissen», können aber auch durch andere argumentative Funktionen überlagert werden. Es ist daher nicht auszuschließen, dass eine Begründung zur Aushandlung von Identitäten und des Status innerhalb der Gruppe angeführt wurde (Morek 2015a, 37). So wurde die ko-konstruierte Begründung auch als Chance genutzt, um epistemische Autorität zu markieren und Hierarchien aufzubauen, indem andere «abgewertet» wurden (z.B. markiert durch «das weißt du»). Da Begründungen stets Sprechhandlungen sind, die ein bestimmtes Wissen anzeigen, ist das Begründen ein geeignetes Mittel zur Markierung der epistemischen Autorität im Rahmen der in

[12] Bereits die Handlung des Zusammenfassens deutet darauf hin, dass die Ergebnisse gesichert wurden, um sie später «präsentieren» zu können (vgl. das schulisch erlernte Muster des Zusammenfassens und Präsentierens bei Gruppenarbeiten).

der Kleingruppe bereits etablierten und anerkannten Praktik des Begründens. Denn obwohl argumentative ko-konstruierte Begründungen auf der inhaltlichen Ebene generell affiliativ ausgerichtet sind, da sie die Proposition einer anderen Sprecherin oder eines anderen Sprechers stützen und expandieren, dienen sie nicht nur dazu, harmonische Wechselverhältnisse zu etablieren, sondern auch dazu, Überlegenheit zu demonstrieren.

Während es für die im Folgenden aufgeführte Kategorie des Abstimmens durch Melden per Handzeichen (vgl. Kapitel 6.3) vor allem die jüngeren Kinder waren, die in diesem Kontext ko-konstruierte Begründungen hervorbrachten, waren es bei der Kategorie «Ko-Konstruktionen bei ratifizierenden Zusammenfassungen» vor allem die höheren Klassenstufen (4 und 6), bei denen Ko-Konstruktionen beobachtet werden konnten. Das häufige Vorkommen von Zusammenfassungen bei den älteren Kindern kann möglicherweise damit begründet werden, dass sie im Laufe des Gesprächs gemeinsam meist weitaus mehr (kontroverse) Begründungen bzw. «Wissen» entwickelt und häufiger neue Inhalte und kreative Momente geschaffen hatten als die jüngeren Kinder (Kreuz et al. 2019, 57). Durch das stärker, auch argumentativ, verdichtete Gespräch wurde es erforderlich, (Zwischen-)Ergebnisse zu resümieren. Jedoch könnten auch das teilweise zusammenhangslose Hin- und Herspringen zwischen Themen, der fehlende Fokus und die unzureichende Explizierung eines Konsenses eine Zusammenfassung nötig gemacht haben. Auch Momente der Stagnation oder solche, in denen das Thema fallen gelassen wurde, wie es oft in den Gesprächen der Zweitklässlerinnen und Zweitklässler zu beobachten war, erhöhten die Notwendigkeit einer Wiederaufnahme in Form von Zusammenfassungen, wurden mittels des Zusammenfassens aber wiederum vor allem von den älteren Kindern bearbeitet.

Ko-Konstruktionen nach nonverbaler Zustimmung (Abstimmung)

Das Abstimmen per Melden als ein mögliches, nonverbales Verfahren, um zu einem Entscheid zu gelangen, war zwar häufig in der ersten Hälfte der Gespräche festzustellen (Kreuz et al. 2019, 56), kam in den für die vorliegende Arbeit untersuchten Daten aber meist erst nach mehrmaligen argumentativen Durchläufen zum Einsatz, wenn infolge von Kontroversität der Meinungen oder Unschlüssigkeit, zum Teil auch wegen Unwissenheit, kein Entscheid allein durch das Diskutieren gefällt werden konnte. Meldeverfahren ließen sich vor allem in den tieferen Klassen finden (Kreuz et al. 2019), und zwar dann, wenn die Kinder in eine Patt-Situation geraten waren, in der es ihnen zum betreffenden Zeitpunkt nicht gelang, eine Einigung auf der Ebene der Sprechhandlungen zu erreichen.

Mittels des Abstimmungsverfahrens wurde in den analysierten Beispielen eine klare Meinung eingefordert, weshalb sich die Kinder verbindlich positionieren mussten, was in der Folge einen schnellen Überblick über die Meinung der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner ermöglichte. Das Abstimmungsergebnis fiel stets einhellig aus, das heißt, es resultierte eine kollektive Zustimmung zum initialen Vorschlag. Somit wurde die initiale Proposition auch in solchen Fällen – wie bei verbaler Zustimmung (vgl. Kapitel 6.1) – in eine «kollektive» überführt und es wurde auf diese

Weise Übereinstimmung hergestellt. Das einhellige Abstimmungsergebnis wurde jeweils durch einen kurzen Kommentar abschließend metasprachlich kommentiert (z.B. «o.k. alle», «o.k. dann haben wir schon mal»). Der bereits erreichte Konsens wurde dadurch zusätzlich – entweder von der Initiantin oder vom Initianten selbst oder von einer zweiten Sprecherin oder einem zweiten Sprecher – ein zweites Mal expliziert.

Nach der (nonverbalen) Überführung eines problematischen Sachverhalts in einen kollektiven Konsens und den kurzen Bemerkungen zum Ausgang der Abstimmung, wäre es eigentlich möglich gewesen, das Thema abzuschließen und danach zu einem anderen Gesprächsthema zu wechseln. Kreuz et al. (2019) konstatierten diesbezüglich sogar, dass das Abstimmen an sich «keine Möglichkeit der Expansion von Themen» mehr zulasse (Kreuz et al. 2019, 56 f.). In beiden Datenbeispielen fuhren die Kinder aber dennoch damit fort, weitere Begründungen für ihren Entscheid anzugeben und die Abstimmungsprozedur durch einen Verfahrenswechsel (Gegenbegründung zum konkurrierenden, funktional ähnlichen Gegenstand) zu expandieren. Die Verknüpfung der Begründung wurde als Nebensatz mit der Konjunktion «weil» und Verbzweitstellung eingeleitet und dadurch zum einen als zur Proposition zugehörig bzw. als «Erkenntnisgrund für die Aussage im Hauptsatz» (Feilke 2015, 125) markiert; zum anderen verwies sie auf die Themenverschiebung bzw. das neue Objekt (z.B. «(weil) bei der Wolldecke ist es nur noch eine Decke»). Während die Begründungshandlung im Beispiel aus der zweiten Klasse nach der kollektiven Proposition von der Initiantin selbst übernommen wurde, zeigte sich beim Beispiel aus der vierten Klasse das ko-konstruktive Moment durch eine sprecherverschiedene und damit komplexere Aufteilung der Behauptungs-Begründungs-Struktur.

Beide Sequenzen veranschaulichten, wie Verantwortlichkeiten auch in nur kurzen argumentativen Momenten auf verschiedene Kinder aufgeteilt wurden. Dies betraf bereits die Übergabe der Verantwortung für die Proposition: Durch das Abstimmungsverfahren wurde der Job des Problematisierens bzw. die Auslösehandlung für das Argumentieren auf alle Interagierenden übertragen, wodurch sich die Kinder an einem «kollektiven Proponieren» beteiligten. Anders als bei den ko-konstruierten Begründungen im zweiten Zug wurde die Proposition dadurch in Übereinstimmung gefestigt und nicht erst explorativ ausgehandelt. Das zusätzliche Ko-Konstruieren einer Begründung nach dem Abstimmen kann in solchen Fällen eine intensivierte Form der gegenseitigen Konsensmarkierung darstellen und als Bestätigung des Entscheids fungieren. Die bloße Zustimmungsmarkierung auf nonverbaler Ebene schien hingegen unzureichend bzw. unangemessen zu sein, um die Aufgabe zu bearbeiten – dies vielleicht auch vor dem Hintergrund, dass es möglich gemacht werden sollte, den Entscheid später vor der Versuchsleiterin oder, in der Situation selbst, vor einer «virtuellen Zuhörerin» oder einem «virtuellen Zuhörer» (Garcia 1980) zu rechtfertigen (vgl. Kapitel 2.1.3).

Erweiterte Ko-Konstruktionen nach der Grundstruktur

Eine besondere Form innerhalb des Kontexts der Ratifizierungen ist die Erweiterte Ko-Konstruktion. Eine Erweiterte Struktur ergibt sich aus der Hervorbringung einer zweiten Begründung mit Stützfunktion, die die Grundstruktur erweitert und das Thema in die Tiefe expandiert. Hier fungiert die ko-konstruierte Begründung der Grundstruktur selbst als Ratifizierung, weil damit auf intensivierte Weise Konsens angezeigt wird. Anhand der vorliegenden Daten ließ sich aufzeigen, wie die Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure das etablierte pragmatische Mittel, die Begründung in zweiter Position, übernahmen (vgl. auch die «Begründungspflicht» durch Instanziieren, Heller 2012, 81), diese Begründung jedoch nicht in Form einer Addition «wiederholten», sondern sie mit stützender Funktion ko-konstruktiv weiterführten. Der gattungsspezifische Zugzwang wurde in solchen Sequenzen somit kreativ und nicht (nur) imitativ genutzt.

Hierbei ist jedoch ebenfalls nach der tatsächlichen Stärke des Zugzwangs bzw. der konditionellen Relevanz der stützenden Begründungshandlung zu fragen. Wie anhand der in Kapitel 5 und 6 aufgeführten Kategorien gezeigt werden konnte, wird durch die Ko-Konstruktion der Grundstruktur bereits ein Konsens hergestellt, was in vielen der aufgezeigten Fälle als besonders intensivierte Form der Übereinstimmung betrachtet werden kann.[13] Gesprächslokale konditionelle Relevanzen werden somit auch in dieser Subkategorie nicht durch explizite Erfordernisse ausgelöst, da

1. aus argumentativer Perspektive weder Dissens etabliert noch ein Zugzwang für das Begründen gesetzt wird,
2. auf grammatikalischer Ebene die Beiträge je eine syntaktische «Gestalt» formen (Auer 1996b, 61) und keine Ko-Konstruktion im Sinne einer morphosyntaktischen Komplettierung oder Expansion erforderlich ist,
3. aus formal-logischer Perspektive (nach Toulmin 1958) bereits ein vollständiges Argument aus den minimalen Bestandteilen «Behauptung» und «Begründung» vorliegt.[14]

Wie in allen analysierten Beispielen rekonstruiert werden konnte, blieben Relevanzen für Expansionen somit implizit, ergaben sich aber möglicherweise aus einem Begründungsbedarf heraus, der aus der von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern als unzureichend eingeschätzten inhaltlichen Darstellung des zuvor eingebrach-

---

[13] Dies wurde zum Beispiel an den darauffolgenden kollektiven Ratifizierungen und argumentativen Expansionen oder zumindest am Ausbleiben von (erneuten) Problematisierungen bzw. thematisch kohärenten Einwänden ersichtlich.

[14] Aus gesprächsanalytischer Sicht ist es allerdings problematisch, mündliche Gespräche aus formallogischer Perspektive zu rekonstruieren. Denn es kann durchaus der Fall sein, dass auf der strukturellen Ebene zwar eine vollständige argumentative Struktur vorliegt, diese aber inhaltlich und sprachlich nicht notwendigerweise ausreichend elaboriert sein muss, um eine gemeinsame Wissens- und Wertungskonvergenz herzustellen. In solchen Fällen wird eine Begründung erforderlich, damit die Behauptung plausibilisiert und in das kollektive Wissen überführt werden kann.

ten Arguments resultierte (zum Teil auch in Abhängigkeit von globalkontextuellen Relevanzen). So erfuhr beispielsweise das evidenztopische «Brauchen»-Argument in Beispiel 1 eine Plausibilisierung durch eine (erste) elaborierte Begründung. Auch in Beispiel 2 schien die Aussage des Arguments keine hinreichende kausallogische Begründung für den im Zentrum stehenden Diskussionspunkt gewesen zu sein, da sie lediglich als Fakt ohne Folgerung präsentiert wurde. In Beispiel 3 wurde ebenfalls deutlich, wie Gründe zwar *angeführt* aber nicht hinreichend *ausgeführt* wurden, da sie stark elliptisch geäußert wurden und sich eines «Platzhalters» bedienten («und so»), welcher erst durch die ko-konstruierte stützende Begründungshandlung argumentativ ausgestaltet wurde. Ähnlich verhielt sich dies auch in Beispiel 4, bei dem infolge der nur allgemein genannten Gründe konkrete Plausibilisierungen fehlten, weshalb die Begründung durch den Ko-Konstrukteur durch ein Beispiel präzisiert wurde. In Beispiel 3 aus der sechsten Klasse konnte eine Problematisierung bzw. eine Störung rekonstruiert werden, bei der das Muster des gemeinsamen Aufzählens unterbrochen und eine Revision der Entscheidung eingefordert wurde. Daraufhin nahmen die Kinder das ausführliche, explorierende Begründen auf, und zwar mit der Verantwortung, zum gemeinsamen Konsens beizutragen – dies nicht nur durch das Verdeutlichen einer *Zustimmung*, sondern durch das Bekräftigen einer gemeinsamen *Einstellung*.

Stärker noch als in der Behauptungs-Begründungs-Struktur integrierten die Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure ihre Beiträge auf der Inhaltsebene in das zuvor geäußerte Argument, zum Beispiel in Form eines Beispiels. Die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur musste sich inhaltlich stärker am zuvor Gesagten orientieren, um geeignete Stützen platzieren zu können und auf diese Weise «Passung» zu erzeugen. Die inhaltlichen Anschlussmöglichkeiten waren deshalb nicht so beliebig, wie dies bei den oben ausgeführten Strukturen der Behauptung und Begründung noch der Fall war. Auf der Ebene der sprachlichen Kohäsion hingegen waren die syntaktischen Anschlussmöglichkeiten variabler und dementsprechend auch sehr vielfältig, obwohl sich die Sprecherinnen und Sprecher, wie bereits auf der Inhaltsebene, stets an der Vorgängeräußerung orientierten oder diese sogar nutzten, um den eigenen Beitrag einzupassen (vgl. unten).

Den oben beschriebenen Stützen funktional ähnlich waren ergänzende Begründungen, die jedoch additiv und nicht erweiternd zu einem bereits bestehenden ko-konstruierten Argument hinzugefügt wurden. Addierte Begründungen nahmen wie Begründungen der Grundstruktur Bezug auf die Proposition der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers, um die offene Fragestellung zu explorieren. Anders als Erweiterungen waren solche Begründungen jedoch eher für die thematische Breitenentwicklung von ausschlaggebender Bedeutung ($q_1 + q_2 + q_3$; Klein 1980; vgl. Grundler 2011; Kopperschmidt 1989, 100; vgl. zudem Kapitel 3.5) und konnten auch gesprächsglobal auftreten. Damit waren additive Begründungen zwar ebenso Teil des argumentativen Prozesses, eröffneten aber gesprächslokal eigene Ko-Konstruktionsräume einer neuen Behauptungs-Begründungs-Struktur. Additive Begründungen wurden in den Gesprächsdaten zwar auch in der Umgebung der Erweiterten Struktur identifiziert, im Mittelpunkt der Analyse standen jedoch diejenigen

Strukturen, bei denen das Ko-Konstruieren von Begründung und erweiternder Stütze besonders deutlich wurde.

Die argumentativen Sequenzen der analysierten Beispiele waren komplex aufgebaut, sodass sich in allen Datenbeispielen mehrschrittige argumentative Handlungsabläufe rekonstruieren ließen. Da die Beispiele von der ko-konstruierten Grundstruktur ausgingen, lag die sprecherverschiedene Konstruktion von Behauptung und Begründung als Struktur bereits vor. Diese Struktur war jeweils einer der in Kapitel 5 und Kapitel 6 dargelegten Kategorien zuzuordnen (z.B. «Frage-Antwort», «ratifizierende Zusammenfassung», etc.) und wurde durch eine argumentative Folgehandlung unterschiedlich komplex expandiert, zum Beispiel hinsichtlich der Beteiligung der Sprecherinnen und Sprecher und der Elaborierung der Stütze (im Folgenden auch als «Expansion» bezeichnet):

So umfasste das Beispiel aus der zweiten Klasse lediglich die drei Schritte Behauptung, Begründung und Expansion. Das Beispiel der vierten Klasse war im Gegensatz dazu um einiges komplexer aufgebaut und die Elemente der Ko-Konstruktion «Begründung + Stütze» orientierten sich aufgrund der inhaltlich aussagekräftigeren ersten Begründung stärker aneinander. Hier zeigte sich die Komplexität nicht nur an der Quantität der argumentativen Elemente, sondern auch in der wechselnden Beteiligung der Sprecherinnen und Sprecher bei der Erweiterung der Grundstruktur. In einem der Beispiele der sechsten Klassen (Beispiel 3) kamen zum Proponieren, Begründen und Stützen zwei weitere (argumentationsrelevante) Elemente hinzu: das Problematisieren sowie das Evaluieren. Außerdem zeigten sich hier auch nonverbale Begründungen durch gestische Illustration. Anders als bei den Beispielen der Klassen 2 und 4 ließ sich in dieser Sequenz zudem feststellen, dass die stützende Begründung bzw. Expansion nicht lokal, das heißt unmittelbar im nachfolgenden Turn, an das erste Argument angeschlossen wurde, sondern erst nach zwei weiteren Turns. Zudem wiesen die Ko-Konstruktionen der sechsten Klasse die Besonderheit auf, dass sogar zwei sprecherverschiedene Expansionen bzw. Stützen angeführt wurden, die teils auch, anders als in den bisherigen Beispielen, eine Neustrukturierung des Topos nach sich zogen (von der Eigenschaft (kausaler Grund-Folge-Topos) zur Funktion (Mittel-Zweck-Topos)).

In den Daten zeigte sich, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Mittel genutzt wurde, um expandierende Begründungen hervorzubringen. In den analysierten Beispielen waren dies die folgenden:

a) Elaborierte Begründung nach evidenztopischem Argument (Beispiel 1);
b) Konklusion, Folgerung und Ableitung (Beispiel 2 und Beispiel 4);
c) Konkretisierung bzw. Präzisierung durch Beispiele (Beispiele 3 und 4);
d) Paraphrasen (Beispiel 3).

Der flexible und kontextabhängige Umgang der Gesprächsbeteiligten mit diesen Mitteln sowie die Multifunktionalität machten eine klare Bestimmung dieser Mittel als «argumentativ» jedoch teilweise schwierig (vgl. für das Mittel «Beispiel» auch Spiegel 2003, 126). Die Analysen ergaben, dass sich die verschiedenen Mittel durch einen

unterschiedlich starken argumentativen Beitragsstatus auszeichneten und je nach Kontext unterschiedliche argumentative «Niveaus» erreichten. Es musste auf der Grundlage der Daten, genauer der Äußerungskontexte, daher genau rekonstruiert werden, ob es sich bei den ko-konstruierten Elementen tatsächlich um eine argumentative Stütze im Sinne einer Plausibilisierung mit inhaltlicher Stützfunktion handelte oder lediglich um ein Element mit dem Status einer Zustimmung ohne Inhaltsfunktion (vgl. auch die Problematik der Gegenstandskonstitution des Argumentierens im Allgemeinen, z.B. Deppermann 2006; vgl. Kapitel 2.1.3). Die Rekonstruktion deutete darauf hin, dass nicht nur das elaborierte Begründen (a) und die Konklusion bzw. Ableitung (b) als argumentative Elemente aufgefasst werden können, sondern auch die Konkretisierung durch Beispiele (c) und die Paraphrasen (d). Die beiden letztgenannten, weniger evidenten Elemente werden hinsichtlich dieser möglichen Interpretation als argumentative Mittel im Folgenden diskutiert.

Beispiele (c) hatten in den analysierten Gesprächen insofern einen Status als eigener argumentativer Beitrag inne, als sie auf eine neue Facette der gemeinsamen Idee hinwiesen. Die Beispiele beinhalteten eine Konkretisierung der (abstrakten) Vorgängeräußerung, wodurch das Gesagte für die Gesprächspartnerinnen und -partner vermutlich besser vorstellbar wurde. Durch diese illustrative Funktion mit gleichzeitiger Inhaltserweiterung konnten sie eine zusätzliche Plausibilisierungsgrundlage und somit eine Stütze für das Argument darstellen. Bereits Aristoteles schrieb dem Beispiel als einer Form des Beweisens in der Topik und in der Analytik eine besondere Überzeugungskraft zu, da es bei induktiver Verwendung «überzeugender, deutlicher, sinnlich fassbarer und der Menge vertrauter» sei als zum Beispiel der Syllogismus (Aristoteles 1995, 234; eine Diskussion zum Thema «Beispiel in der Argumentation» findet sich in Spiegel 2003). Diese Ansicht vertritt auch Spiegel (2003), die in ihren Daten zu argumentierenden Jugendlichen beobachten konnte, dass «Beispiele in Argumentationen argumentative und illustrative Funktionen haben […] und eine Verbindung zu bekanntem Wissen und vergleichbaren Erfahrungen ermöglichen» (Spiegel 2003, 126 f.) Spiegel begründet dies wie folgt:

> Denn in Beispielen mit sogenannter illustrierender Funktion werden häufig Informationsanteile vermittelt, die über die möglicherweise zuvor formulierte Begründung hinausgehen und die Argumentation ergänzen oder gar verändern beziehungsweise verschieben können, das heißt, auch Beispiele mit scheinbar nur illustrativer Funktion können neue Begründungsbestandteile transportieren. (Spiegel 2003, 126)

Darüber hinaus zeigte die Verwendung von Beispielen in den argumentativen Kontexten des hier analysierten Korpus, dass der Informationsgehalt sowie die mögliche Intention der Vorgängeräußerung bereits in den eigenen Wissens- und (Be-)Wertungsbereich integriert und mit der eigenen Position zu einer Synthese zusammengeführt werden konnten. Dies ist nicht nur Ausdruck kontextsensitiver Aufmerksamkeit für die Äußerung der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, sondern auch Ausdruck von kooperativer Unterstützungsleistung.

Auch Paraphrasen (d) konnte der Status eines argumentativen Beitrags zugeschrieben werden, da mit ihnen «etwas wiederholt bzw. paraphrasiert [wird], das evtl. für den Problemlöseprozess Bedeutung haben könnte» (Höck 2015, 242). Paraphrasen dienten somit nicht nur als bekräftigende oder beteiligungssignalisierende Äußerungen, sondern sie sind auch «funktional als Stützen für die Bedeutung des […][A]rguments zu interpretieren (Grundler 2011, 161). Auch Schwitalla (1992) hebt in seinen Ausführungen zum kollektiven Sprechen die Multifunktionalität von Paraphrasen hervor, die beispielsweise spezifizierende oder aspektualisierende Funktionen haben können. Des Weiteren können sie «eine gegebene Information erklären, eine Alternative anbieten, […] das, was der primäre Sprecher sagt, auf den Begriff bringen, andeutendes Sprechen explizit machen» (Schwitalla 1992, 78) und damit ein argumentatives Mittel sein, um ein Argument sowohl inhaltlich als auch epistemisch zu expandieren. Eine sinngemäße und wörtliche Wiederholung hingegen stellt laut Krummheuer und Brandt (2001) keine Stütze im argumentativen Sinne dar, sondern dient lediglich dazu, Zustimmung zu signalisieren, weil keine neuen Beiträge oder weiterführenden Aspekte eingebracht werden. Da sich dadurch auch keine differenzierten argumentativen Rollen der Interagierenden ergeben, wird die Progressivität durch Imitation ausgebremst. Die Imitiererin oder der Imitierer bewege sich laut Krummheuer und Brandt (2001) mit einer Wiederholung auf sicherem Boden, da der eigene Beitrag wenig angreifbar und die übernommene Verantwortung minimal sei (Krummheuer/ Brandt 2001, 38/205). Dies legt die Vermutung nahe, dass diese Art der Ko-Konstruktion insbesondere bei Kindern mit einer hohen Sicherheitsorientierung Verwendung findet (Brandt 2004, 205 ff.). Aus der Perspektive des Erwerbs argumentativer Kompetenzen können sich solche Konstellationen laut Arendt (2019a) jedoch als erwerbssupportiv erweisen, da die Kinder ihre Gesprächspartnerin oder ihren Gesprächspartner als Vorbild nutzen und «sich die Äußerungen des anderen kreativ aneignen – und das potenziell im doppelten Wortsinne» (Arendt 2019a, 80). Die Autorin rekonstruierte in ihren Daten zu kindlichen Spielinteraktionen, dass die vorhergehende Äußerung zwar wiederholt, aber dadurch neu kontextualisiert wurde und eine geänderte Bedeutung erhielt. Daher differenzierte Arendt den Begriff der Imitation stärker aus und grenzt diesen vom «Recyceln» bzw. von einer sogenannten «Heterorepetition» ab. Die Imitation beinhalte «die genaue Erfassung der Bezugsäußerung, die Prüfung ihrer Verwendbarkeit und ihre kreative Neunutzung» (Arendt 2019a, 81) unter Etablierung neuer Zugzwänge. Folglich könne eine «imitierte» Äußerung durchaus den Status eines argumentativen Beitrags haben, unter anderem auch deshalb, weil sie praktikentypische Effekte für das Argumentieren, zum Beispiel die Aufrechterhaltung der Opposition, habe:

> Das heißt, dass die praktikennotwendige interaktive Orientierung an der Bezugsäußerung des anderen die Produktion der eigenen Äußerung unterstützt und insofern den Aufbau lokaler Strukturen im Kern als Sequenz – also auf der Ebene des Austausches der Argumente – begünstigt. (Arendt 2019a, 83)

Arendt (2019a, 84 f.) folgert daraus, dass hier nicht nur eine einfache Möglichkeit zur Imitation vorliege, sondern dass vielfältige Anforderungen wie das gegenseitige Zuhören, die strukturelle Analyse der Bezugsäußerung, die Selektion der eigenen Intention sowie deren sequenzielle Einpassung in den neuen Kontext (Adaption) hinzukämen. Zudem stellt die wechselseitige Übernahme von anderen Beiträgen durch die Bezugnahmen «auf andere Menschen und Welten eine Erweiterung der eigenen Weltsicht, des Handelns und Verhaltens» dar (Wulf 2014, 191; vgl. «mimetisches Lernen»).

In den Daten des Gesamtkorpus, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht alle präsentiert werden konnten, ließen sich weitere argumentative Mittel mit Stützfunktion finden, so zum Beispiel nonverbale Illustrationen. Die nonverbale Illustration ist ein «Sonderfall», da hier die rein sprachliche Ebene der Argumentation verlassen wird und die Interagierenden sich zur Verständigung anderer, vor allem gestischer Mittel, bedienen. Nonverbale Illustrationen dienten in den analysierten Gesprächen primär der Veranschaulichung des Gesagten, und zwar einerseits als dessen nonverbale, teils expressivere Wiederholung, andererseits aber auch als dessen Ersatz (Kidwell 2011). Die (zusätzlichen) gestisch übermittelten Informationen fungierten als Stützungen oder Neuinterpretationen und sprachen durch ihre optische Wahrnehmbarkeit einen anderen «Empfangskanal» der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners an als die Informationen mittels gesprochener Sprache. Illustrationen stellten sich in den analysierten Mehrparteiendiskussionen als funktionales Mittel heraus, mit dem sich die Kinder nicht nur «Gehör» verschafften, sondern auch ihre Haltung bzw. Idee bildlich verdeutlichten und den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern, im wahrsten Sinne, «vor Augen führten». Im Kontext einer kinderkulturellen Bedeutungswelt und unter Berücksichtigung des Umstands, dass Kinder noch nicht gänzlich ausgereifte kognitive Konzepte und sprachliche Ressourcen zur Verfügung haben, um sich verbal adäquat auszudrücken, erhielten die nonverbalen Illustrationen daher durchaus denselben Stellenwert wie eine elaborierte sprachliche Stütze. Auch in Bezug auf die Kommunikation bei DaF-Kindern wurde deutlich, dass die nonverbale Illustration ein Äquivalent zu verbalen Sprechhandlungen sein und argumentativen Status besitzen konnte. Entsprechend konnte der Einsatz nonverbaler Kommunikation in den Daten verstärkt beobachtet werden, wenn sich nicht muttersprachliche Kinder an der argumentativen Auseinandersetzung beteiligt hatten. In allen Fällen, in denen nonverbale Ko-Konstruktionen beobachtet werden konnten, wurden diese ebenso wie die verbalen kohärent und in Passung zur Vorgängeräußerung produziert. Die gestischen Illustrationen zeigten den besonderen Stellenwert, den nonverbale (Ersatz-) Handlungen für die Partizipation in einer Gruppendiskussion haben können.

Wie bereits in Kapitel 2.1.3 diskutiert, ist der Zweck des konsensuellen Argumentierens nicht auf eine einzige Funktion zurückzuführen; vielmehr erwiesen sich solche argumentativen Sequenzen in ihren vielfältigen Kontexten als komplexe funktionale Gefüge. Angesichts des Ziels einer gemeinsamen Entscheidungsfindung, die auf der Auswahl einiger weniger Optionen aus einer Vielzahl von möglichen Optionen beruhte, lässt sich vermuten, dass die vorgeschlagene Lösung jeweils mittels zusätzli-

cher Begründungen – mit teils explanativer Funktion – gegenüber anderen Lösungen gestärkt werden sollte (Grundler 2011, 45), das heißt durch «defending the same viewpoint by means of different reasons» (Michelis 2012, 124; vgl. Kapitel 2.1.4). Außerdem kann auf der Ebene der Beziehungsgestaltung bzw. «identity creation» (Doury 2012, 109) ein Erfordernis für eine argumentative Expansion angenommen werden. Denkbar ist zum Beispiel, dass die Interagierenden das stützende Begründen nutzten, um Gruppenzugehörigkeit zu markieren und gegenseitige Anerkennung zu erlangen. Durch das Einbringen von Begründungen demonstrierten sie dasselbe Verständnis für die gemeinsame Sache und gingen auf diese Weise über die einfache Signalisierung des gemeinsamen Verstehens hinaus («demonstrating understanding» vs. «claiming understanding», Sacks 1992). Auch Weatherall und Keevallik (2016) greifen diese Differenzierung auf:

> For example, a recipient can demonstrate understanding of a place reference by using an alternative formulation of the same location. In contrast, a receipt token such as «yip» would merely claim understanding. (Weatherall/Keevallik 2016, 167)

Durch das «Demonstrieren» entwickelte sich die Interaktion zu einem «joint fantasizing» (Kotthoff 2007), mit dem das Thema Schritt für Schritt erschlossen wurde (z.B. Beispiel 3 und Beispiel 4). Dadurch unterstützte das gemeinsame Begründen das allmähliche Voranschreiten der Interaktion sowie die erfolgreiche Bewältigung einer «joint action» (Weatherall/Keevallik 2016).

Das ausgeprägte Harmonieverhalten, das sich in der intensivierten Markierung von Konsens durch das stetige Hervorbringen neuer Gründe und Stützen manifestierte, war vor allem in den längeren ko-konstruierten Sequenzen der vierten und sechsten Klassen beobachtbar – wobei auch quantitative Analysen für diese Klassenstufen auf diese Tendenz hindeuten (vgl. Kapitel 8) – sowie in Mädchengruppen (Kreuz 2018). Bei der Auswahl geeigneter Daten als Grundlage für die Beschreibung ko-konstruierten Begründens der Erweiterten Struktur wurde zwar ausschließlich phänomenologisch vorgegangen, das heißt es wurde unabhängig von der Gruppenzusammensetzung nach ko-konstruierten Argumentationsbeiträgen gesucht, jedoch konnten in verhältnismäßig vielen Mädchengruppen längere konsensuelle Argumentationsstränge identifiziert werden. In diesen Sequenzen erzeugten die Mädchen durch ko-konstruiertes Begründen bzw. Stützen die vollkommene kommunikative Harmonie eines *doing being best friends*. Diese Beobachtung bestätigt die vielen verfügbaren Ergebnisse zum argumentativen Verhalten von Mädchen im Gegensatz zu Jungen. Diverse Studien vermochten aufzuzeigen, dass vor allem in Mädchengruppen kollaborative und faceschonende Argumentationen realisiert werden (z.B. Sheldon 2009; Kelle 2008; Coates 1996; Held 1995; Linke 1993; Kyratzis 1992; Kotthoff 1986; Maltz/Borker 1982; vgl. Kapitel 2.2). Kyratzis et al. (2010) beispielsweise stellten in ihrer Untersuchung Folgendes fest:

> Girl dyads frequently produced co-constructed (also called ‹validating›) justifications, in which one child would designate a proposal or control move and the other would provide a justification for it. Boy dyads were more likely to produce justifications in ‹obstacle moves› moves which were likely to be opposed by the addressee, which were like Goetz & Shatz's ‹conflict-motivated› type. (Kyratzis et al. 2010, 120)

Solchen stereotyp-geschlechtsspezifischen Annahmen wurde allerdings auch Kritik entgegengehalten (z.B. Kulesza et al. 2014; Bleiker 2013; Spieß 2012; Goodwin 2003; Goetz/Shatz 1999). Aus der Kontroverse lässt sich ableiten, dass eine dichotomische Einteilung in «typisches» Argumentierverhalten von Mädchen versus Jungen offensichtlich nicht haltbar oder zumindest nicht verallgemeinerbar ist. Es lässt sich aber dennoch konstatieren, dass es sich um «Geschlechterpräferenzen in Bezug auf unterschiedliche Realisierungsformen» (Bleiker 2013, 278) auf der Folie eines «doing gender» (z.B. Braun 2004) handelt, was jedoch nicht verstanden werden darf als «unmittelbarer Ausdruck ihrer biologischen Geschlechterzugehörigkeit […], sondern als aktive […] Darstellungsleistung» (Bleiker 2013, 287). Mädchen argumentieren dieser Annahme zufolge nicht harmonischer, *weil* sie Mädchen sind, sondern *indem* sie harmonisch argumentieren, stellen sie sich als Mädchen dar und werden als Mädchen wahrgenommen (Bleiker 2013). Vor diesem Hintergrund liegt die Vermutung nahe, dass es kein Zufall sein dürfte, dass die vorgestellten Daten zum konsensuellen Argumentieren von Mädchen stammen, die sich zum Zeitpunkt des Gesprächs in einer Phase der Identitätsfindung und der Definition des eigenen Geschlechts als «Mädchen» befanden.

Wurden im vorhergehenden wie auch in diesem Kapitel Kontexte in den Blick genommen, die sich mehrheitlich durch konvergentes Argumentieren auszeichneten, folgt im nächsten Kapitel eine Darstellung von Ko-Konstruktionen, die sich im dissentischen Kontext identifizieren ließen.

7. Ko-konstruierte Begründungen nach Widerspruch

In dieser Kategorie ist der unmittelbare Vorlauf der ko-konstruierten Begründung eine Widerspruchshandlung einer Sprecherin B oder eines Sprechers B zum initialen Statement der ersten Sprecherin A oder des ersten Sprechers A. Für die vorliegende Arbeit wird «Widerspruch» als eine Handlung aufgefasst, mit der eine der interagierenden Personen den Gültigkeitsanspruch der vorangegangenen Äußerung, hier des *head acts*, in Frage stellt (Spranz-Fogasy 1986, 27), sodass «in interaktiver Hinsicht die Rollen Proponent – Opponent etabliert werden» (Heller 2012, 71). Heller (2012) ordnet das pragmatische Mittel «Widerspruch» dem Job des Herstellens von Dissens bzw. des Problematisierens zu (vgl. Kapitel 2.1.3). In Kapitel 7.1 wird diese Zuordnung ebenfalls so vorgenommen. Dort werden einfache Ablehnungen als eine mögliche Form des Widersprechens thematisiert, welche konditionelle Relevanzen für eine ko-konstruierte Begründung setzen. «Widerspruch» wird in dieser Arbeit aber auch in einem erweiterten Sinn gefasst und bezieht sich allgemein auf Sprechhandlungen der Ablehnung bzw. der Wissens- bzw. Wertungsdivergenz. Darunter werden somit auch Sprechhandlungen subsumiert, bei denen die zweiten Sprechenden B einen begründeten Einwand (vgl. die Subkategorie in Kapitel 7.2) oder eine Frage hervorbringen, welche eine Begründungspflicht von der Gesprächspartnerin bzw. dem Gesprächspartner einfordert (vgl. die Subkategorie in Kapitel 7.3). Entscheidend für die Untersuchung ko-konstruierter Sequenzen im dissentischen Kontext ist also die Existenz einer Widerspruchshandlung im weiteren Sinne, mit der sich die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner gegenseitig anzeigen, dass Explizierungen des vorangegangenen Beitrags nötig sind bzw. Hierarchieebenen (z.B. Illustrationen durch Beispiele, Stützen etc.) fehlen (vgl. Grundler 2011; Klein 1980; Kopperschmidt 1989; vgl. Kapitel 3.5). Werden diese eingefordert, reduziert sich die anfängliche Implizitheit der Argumente und die Gruppe arbeitet «an der Explizierung des Impliziten» (Grundler 2011, 228).

Sequenziell gestaltet sich eine Ko-Konstruktion in diesem Kontext so, dass von einer Sprecherin A oder einem Sprecher A ein Vorschlag oder eine Meinung in das Gespräch eingebracht wird; dieser Äußerung wird durch eine andere Sprecherin B oder einen anderen Sprecher B widersprochen (vgl. die Subkategorien in den Kapiteln 7.1, 7.2 und 7.3 für die verschiedenen Sprechhandlungen des Widerspruchs). Im darauffolgenden Zug ist es dann aber nicht die erste Sprecherin A oder der erste Sprecher A selbst, die bzw. der eine rechtfertigende Begründung anführt, sondern eine dritte Sprecherin C oder ein dritter Sprecher C. Diese Person schaltet sich nun ebenfalls in die Sequenz ein und «übernimmt» die Begründung für die Initiantin oder den Initianten. Schematisch lässt sich der sequenzielle Ablauf wie in Abbildung 12 aufgeführt darstellen. Die hervorgehobenen Felder sind für das Ko-Konstruieren der nachfolgend beschriebenen Kategorie relevant.

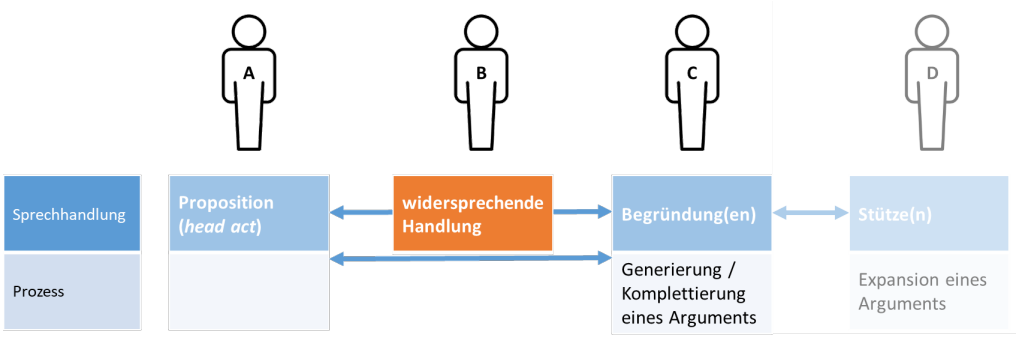


Abbildung 12: Modell argumentativer Ko-Konstruktionen im Kontext von Widerspruch.

Wie in der Kategorie der Ko-Konstruktionen im Kontext von Ratifizierung (vgl. Kapitel 6) nehmen die Beteiligungsrollen im Gegensatz zum Begründen im zweiten Zug zu und die argumentative Sequenz wird komplexer; es wird sogar eine zusätzliche Perspektive, diejenige einer Opponentin oder eines Opponenten, in das Gespräch eingebracht. Ko-konstruierte Begründungen wurden im Kontext von Widerspruch bzw. Dissens im Vergleich zu den ko-konstruierten Begründungen im zweiten Zug (ca. 35 Sequenzen) und denjenigen im Kontext der Ratifizierung (16 Sequenzen) im untersuchten Datenkorpus (n=85) nur relativ selten aufgefunden (6 Sequenzen).

Die nachstehend dargestellten analytisch gewonnenen Kategorien sind nach den verschiedenen Varianten der Widerspruchshandlungen betitelt, die der ko-konstruierten Begründung vorangehen und möglicherweise Relevanzen für eine Begründung setzen. Es wird wie in den Kategorien der Kapitel 5 und 6 untersucht, welche kohärenz- und kohäsionsstiftenden Mittel die Interagierenden nutzen, um ihre Begründung als ko-konstruktives Element eines Arguments zu markieren und wie die ko-konstruierte Begründung in Abhängigkeit zur Widerspruchshandlung hervorgebracht wird. Von Interesse ist dabei auch, welche Funktionen die ko-konstruierten Begründungen in diesem Kontext einnehmen.

7.1. Ko-Konstruktionen nach einer einfachen Ablehnung

Die erste vorgestellte Subkategorie fokussiert Ko-Konstruktionen, die nach der einfachen Ablehnung einer Proposition, zum Beispiel durch verneinende Partikel, realisiert werden. Der ablehnende zweite Zug setzt eine Plausibilisierung des ersten relevant. Diese wird jedoch nicht von der ersten Sprecherin oder vom ersten Sprecher, sondern von einer dritten Sprecherin oder einem dritten Sprecher als Unterstützung der initialen Meinungsäußerung hervorgebracht. Das folgende Beispiel aus einer zweiten Klasse illustriert eine entsprechende Sequenz:

Beispiel 1: Ro_K2_WB_G3a_F93-F98 (Roberto, Marina, Kaja, Emily)

```
  01 ROB: aber verBAND isch zimlich wIchtig,
  02 EMI: <<gestikulierend> NÄII.>=
→ 03 MAR: =öp wenn öps Öpper sich WEE mAcht,
  04 EMI: es het ja BLÄTter und soo dEEt;
  05 MAR: aa das deet hEts vielleicht CHÄfer draa (0.9) und so?
  06 EMI: isch das !SO! schlImm,
```

Im ersten Turn schlägt Roberto das Verbandszeug vor und plausibilisiert seine Wahl mit einer evaluativen Einschätzung «aber Verband ist ziemlich wichtig» (Zeile 01). Daraufhin wird von Emily durch ein stark betontes und gedehntes «nein» (Zeile 02) eine Ablehnung dieses Vorschlags signalisiert. In einem schnellen Anschluss erfolgt an dieser Stelle ein Sprecherwechsel bei dem sich eine dritte Sprecherin, Marina, einschaltet. Sie äußert in ihrem Turn eine Begründung zur Mitnahme des Verbandzeugs («wenn sich jemand weh macht», Zeile 03). Die ko-konstruierte Begründung wird durch eine schnelle Turnübernahme ohne die übliche Mikropause direkt an die Widerspruchsäußerung angebunden. Der Bezug zur ersten Proposition wird durch die elliptische, hypotaktische Struktur mit konditionaler Begründungsmarkierung des ko-konstruierten Elements hergestellt, wodurch die Begründung in die Proposition «eingenistet» wird (Mazeland 2009). Die Ko-Konstruktion von Proposition und Begründung wird darüber hinaus daran deutlich, dass die Begründung erst im kontextuellen Zusammenhang mit dem *first pair part* (Schegloff 2007) zu einer kommunikativ sinnvollen Aussage wird (1. «Verband ist ziemlich wichtig» → 2. «wenn sich jemand weh macht»). Das ablehnende Element von Emily kann so als begründungsauslösender Turn gesehen werden, der letztlich zum Gestaltschluss des Arguments durch eine Begründung führt. Die Legitimität des Verbandzeugs wird durch das Nachzeichnen eines möglichen, negativen Szenarios als kausaler Mittel-Zweck-Topos plausibilisiert.

Das folgende Beispiel entstammt einer vierten Klasse. Hier wird der Widerspruch zur initialen Proposition nicht durch eine einfache Ablehnungspartikel, sondern durch eine abwertende Wiederholung des vorgeschlagenen Gegenstandes geäußert.

Beispiel 2: Ro_K4_HZ_G2b_F21-F22 (Kai, Muriel, Tina, John)

```
  01 MUR: e !BUSCH!messer will ehm (.) will [ehm heh]-
  02 JOH:                                    [<<lachend,>
                                              BUSCH  ]messer>;=
→ 03 KAI: =ja: d Insle gseet ä rächt BUschig us;=ja, ((neigt
            sich kurz zu Muriel, schaut in ihre Richtung und auf
            ihr Arbeitsblatt, schaut dann auf das eigene
```

Arbeitsblatt und klopft zweimal mit dem Stift auf die Abbildung der Insel, nickt grinsend und schaut danach auf zu John))

04 TIN: <<lachend> ja,> *((beugt sich nach vorne, studiert das Bild der Insel))*

05 JOH: *((lacht))*

06 KAI: ja STIMMT ja;

07 MUR: <<lachend> ja(h)a;>
ja aso es gseet es isch äigentlech fascht !NUR!
bUschig;

In Zeile 01 äußert Muriel eine Proposition («ein Buschmesser») und führt diese durch eine kausale Begründungseinleitung weiter, vervollständigt diese aber nicht zu einem Argument. Es entstehen stattdessen Häsitationen, Repetitionen und Pausen. Dadurch wird die Äußerung zu einer potenziellen Gelegenheit für einen Sprecherwechsel (vgl. auch Komplettierungen der Kategorie unter 5.3.1) und infolge der fehlenden Plausibilisierung angreifbar. Der zweite Sprecher, John, markiert im folgenden Turn Dissens, indem er Muriels Proposition (<<lachend> buschmesser>) durch eine belustigende Wiederholung bzw. ironische Herabstufung als nicht akzeptabel darstellt (Zeile 02). Nach dieser Markierung von Skepsis bzw. Ablehnung ergreift ein dritter Sprecher, Kai, das Wort und führt die begonnene Begründung Muriels fort. Er ergänzt in schnellem Anschluss eine neue, übergeordnete Subjekt-Prädikat-Konstruktion («ja die Insel sieht recht buschig aus ja», Zeile 03) und weist mit einer sprachspielerischen Äußerung (im Sinne einer spielerischen Lust an sprachlichen Formen, Andresen 2005; Bose 2003; Antos 1985; vgl. Kapitel 2.1.3) unter Einbezug eines Quellenverweises (Arbeitsblatt; vgl. Anhang IVb) implizit auf die Notwendigkeit des Buschmessers hin. Diese Ko-Konstruktion erinnert an die morphosyntaktische Komplettierung von unvollständigen Begründungseinleitungen mit «weil» (Verbzweitstellung nach der Konjunktion «weil», vgl. z.B. Feilke 2015; Keller 1995; vgl. Kapitel 5.3.1) und damit an eine argumentative *helpful utterance completion* (Ferrara 1992, 207), kann sich aber auch als syntaktisch unabhängige Äußerung darstellen. Dennoch schließt diese Begründung den begonnenen Turn argumentativ und nimmt durch die adverbiale Wiederverwendung des Nomens («buschig») sowie anderen Ausdrucksressourcen wie ein turninitiales und turnfinales zustimmendes «ja» sowohl auf die Proposition als auch auf den widersprechenden Zug Bezug. Außerdem manifestieren sich nonverbale Indikatoren einer Sprecherorientierung: So neigt sich der Ko-Konstrukteur zu Beginn seiner Begründung kurz zu Muriel und schaut sowohl sie als auch ihr Arbeitsblatt aus dem Augenwinkel heraus an (die beiden Kinder sitzen nebeneinander), was als Indikator einer direkten Bezugnahme auf den ersten Zug gedeutet werden kann. Erst nach der Beendigung seines Turns schaut Kai zu John auf (dieser sitzt ihm gegenüber). Das

turnfinale Zustimmungssignal «ja» ist ebenfalls ein Indikator der Unterstützung von Muriels Vorschlag. Muriel bestärkt daraufhin die Begründung von Kai, indem sie stützend wiederholt, dass die Insel tatsächlich nur buschig sei (Zeile 07). Im Gegensatz zur Sequenz des Beispiels 1, die mit einem Gegenargument des Initiators weitergeführt wird und in der die etablierten Gesprächspartnerschaften aufgehoben werden, erfährt der Ko-Konstrukteur dadurch Zustimmung. Die Gesprächspartnerschaften bleiben erhalten und werden durch die Unterstützung eines dritten Sprechers sogar noch ausgeweitet (im Auszug nicht wiedergegeben).

Diese beiden Beispiele zeigen einerseits die Sequenzialität von Ko-Konstruktionen, bei der jeder Beitrag *turn-by-turn* auf den nächsten folgt und sich aus diesem ergibt bzw. durch diesen relevant gesetzt wird. Sie zeigen andererseits aber auch die klammerbildende Funktion der Begründung im *time span* (Auer 2005a, 8), die sich als Kausalgrund auf die eingebrachte Proposition im vorletzten Zug bezieht und erst mit diesem zusammen kommunikativen Sinn ergibt. Um die Zugehörigkeit zum initialen Statement zu markieren, verwenden die Kinder verschiedene Mittel wie das syntaktische Einnisten des eigenen Beitrags in die Struktur der Proposition, die Markierung ihrer Aussage als Begründung durch Konjunktionen, den Rückbezug zur Proposition durch Derivation (Adjektivierung) sowie körperliche Ausrichtung zur Gesprächspartnerin oder zum Gesprächspartner.

Wurden in dieser Sequenz lediglich «einfache» Ablehnungen realisiert, die eine ko-konstruierte Begründung relevant setzen, beschreibt die nächste Kategorie ko-konstruierte Begründungen, die durch einen elaborierten Zug in Form eines Einwandes relevant gesetzt werden.

7.2. Ko-Konstruktionen nach einem begründeten Einwand

Im Folgenden wird ein Beispiel analysiert, bei dem der Widerspruch der zweiten Sprecherin in Form eines begründeten Einwands erfolgt. Dadurch wird eine erneute (Gegen-)Begründung relevant gesetzt. Diese wird jedoch nicht vom ersten Sprecher selbst hervorgebracht, sondern durch eine dritte Sprecherin – im unten aufgeführten Beispiel ist es chronologisch-sequenziell gesehen eigentlich die vierte Sprecherin (Mona) – ko-konstruiert. Diese bringt dabei aber keine Widerlegung zum Einwand des zweiten Zuges hervor, sondern bezieht sich mit ihrer Begründung immer noch unterstützend auf die Proposition des ersten Sprechers. Damit produziert sie eine argumentative Ko-Konstruktion in Bezug auf den initialen Vorschlag des ersten Sprechers und leistet gleichzeitig einen Beitrag zum gemeinsamen (Pro/Kontra-) Argumentieren.

Beispiel 1: Ro_K4_SA_G4a_F143-149 (Mona, Larissa, Camilla, Stefan)

```
  01 STE: =denn wÜrd ich halt nee FÜÜRzeug.
  02      FEUerzeug.
  03 LAR: das chA me au mit zwei STÄCke mache;
  04 CAM: jä;=
  05 STE: jä UND aber das gOOt- ((hebt eine Hand nach oben))
  06 CAM: WÜWÜWÜWÜWÜWÜ- ((macht schnelle reibende Bewegungen
          mit beiden Händen aneinander))
→ 07 MON: fÜÜrzüg ka aber s FÜÜR AAmache;
  08      und mit zÜndhölzli gön irgendwenn US,
  09      fÜÜrzüg [°h ] ähm het ÖL (.) [dIn und (xxx xxx xxx);]
  10 STE:         [ebe]
  11 CAM:                              [jä und dEnn muess me  ]
          benZIN hA;
  12 STE: ebe
```

Zum Beginn dieser Sequenz äußert Stefan die Meinung, das Feuerzeug mitnehmen zu wollen (schweizerdeutsch und hochdeutsch, «dann würde ich halt Feuerzeug nehmen», Zeilen 01-02). Larissa reagiert darauf mit einer Abweisung des Vorschlags, indem sie einen Einwand hervorbringt («das kann man auch mit zwei Stöcken machen», Zeile 03). Sie schließt zwar mit dem Verweiswort «das» an, bezieht sich damit jedoch nicht auf das in der Vorgängeräußerung verwendete Lexem «Feuerzeug», sondern bereits auf den Nutzen des Feuerzeugs, nämlich auf das «Feuer*machen*», und unterstellt damit eine der Proposition implizit inhärente, aber nicht geäußerte Begründung. Inhaltlich-logisch gesehen entsteht dadurch eine «argumentative Lücke»:

- Im ersten Turn wird eine *Nennung*/*Proposition* unterbreitet: «Feuerzeug mitnehmen»;
- dann entsteht eine *Lücke*, da eine Begründung fehlt, z.B. «Feuermachen»;
- dann erfolgt der *Einwand*, der nicht direkt auf die Proposition Bezug nimmt, sondern auf die ihr unterstellte Begründung (die Lücke) referiert, welche vom ersten Sprecher jedoch nicht verbalisiert wurde: «das kann man auch mit zwei Stöcken machen».

Rein argumentationslogisch ist die argumentative Kette durch den fehlenden Grund «unvollständig». Im Kontext spontaner Gespräche zeigt sich aber, wie die Interagierenden dennoch eine nachvollziehbare und der Situation angemessene Argumentation

aufbauen (Anderson/Chinn/Chang/Waggoner/Yi 1997),[1] da es zu keinerlei kommunikativen «Störungen» bzw. Reparaturen in dieser Sequenz kommt. Aufgrund ihres thematischen Wissens, des bereits gemeinsam etablierten *common ground* (Clark 1996) und ihrer Antizipationsfähigkeit gelingt es den Kindern, kohärente Beiträge einzubringen. Bemerkenswert ist dabei, wie die Argumentationskette von Mona kurz darauf durch eine rückverweisende ko-konstruierte Begründung vervollständigt und verdichtet wird (vgl. dazu den nächsten Abschnitt). Zunächst erfolgt in den unmittelbar auf den Einwand folgenden Turns jedoch ebenfalls eine Ko-Konstruktion, hier in Form von «Begründung + Stütze» (vgl. auch «Erweiterte Ko-Konstruktionen», Kapitel 6.4): In Zeile 04 verhält sich Camilla supportiv zur eingewendeten Begründung von Larissa, indem sie zuerst durch eine Zustimmungspartikel ihre Übereinstimmung signalisiert. Durch Stefans angedeutete Rechtfertigung bzw. seinen Widerspruch zu Larissas Begründung in Zeile 05 «ja und, aber das geht» wird es jedoch erforderlich, die Begründung weiter zu plausibilisieren. Diesen «Job» übernimmt Camilla und illustriert explanativ in Zeile 06 eine non- und paraverbale Stütze zu Larissas Begründung («wüwüwüwü», Aneinanderreiben von «Stöcken»). Bereits in dieser kurzen Abfolge zeigt sich, wie durch das Begründen zwei konkurrierende Parteien gebildet werden und sich Allianzen herauskristallisieren. Diese (neu) etablierte Konstellation stellt die Kinder vor die Herausforderung, sowohl (supportiv) mit Argumenten als auch (oppositionell) mit Gegenargumenten umgehen zu müssen, um einerseits die Aussagen der Partnerin oder des Partners zu stützen und sie andererseits gegenüber der Gegenpartei zu plausibilisieren.

Anschaulich wird dieses antagonistische Wechselspiel mit gleichzeitiger Ko-Konstruktion auch im nächsten Turn, wo sich die vierte Sprecherin, Mona, in das Gespräch einschaltet und sich durch Unterstützung Stefans an der argumentativen Sequenz beteiligt. Sie führt jedoch keine direkte Widerlegung des Arguments von Larissa an (also beispielsweise ein Gegenargument, das begründet, warum sich Stöcke nicht zum Feuermachen eignen), sondern rekurriert auf die davor entstandene «argumentative Lücke», das heißt auf diejenige Begründung, die Stefan von Larissa unterstellt wurde, von diesem selbst aber nie zum Stützen seiner Meinung verbalisiert worden war («Feuerzeug kann aber das Feuer anmachen», Zeile 07). Damit stellt Mona retrospektiv einen direkten Bezug zur initialen unbegründeten Äußerung von Stefan her und schließt den «ausgelassenen» argumentativen Teil in einer ko-konstruierten Begründung durch den Einsatz eines kausalen Mittel-Zweck-Topos. Auch auf der sprachlichen Ebene schlägt sie den Bogen zu Stefans Proposition, indem sie das von Stefan verwendete Lexem «Feuerzeug» wieder aufgreift und so ihren Bezugspunkt vereindeutigt. Das Schema in Abbildung 13 illustriert den argumentativen Aufbau der Sequenz zum Thema «Feuerzeug».

---

[1] Laut Anderson et al. (1997) ist die fehlende Information «usually […] given in the text or preceding discussion or is a commonplace from everyday life and readily inferable by actively cooperative participants in the discussion» (Anderson et al. 1997, 135 f.).

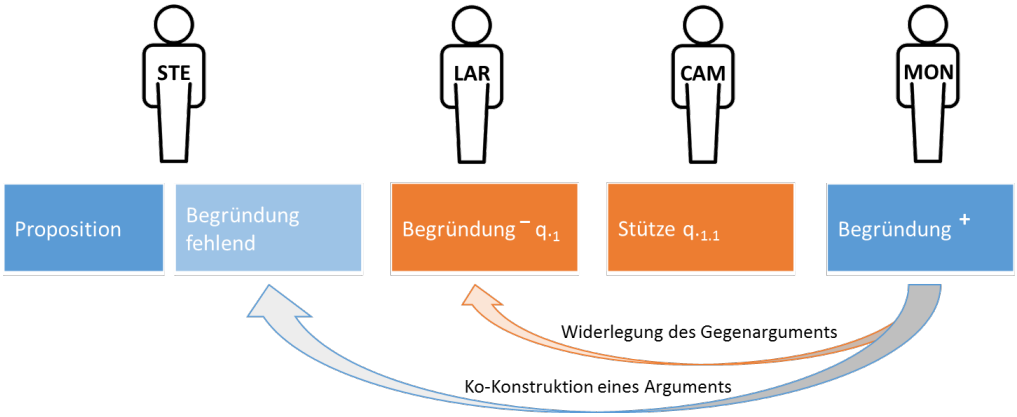


Abbildung 13: Argumentativer Aufbau der ko-konstruierten Sequenz «Feuerzeug».

In ihrer weiteren Argumentation (ab Zeile 08) stellt die Ko-Konstrukteurin Mona Überlegungen zum funktional ähnlichen Gegenstand «Streichhölzer» an und argumentiert, dass diese irgendwann ausgehen würden, während im Feuerzeug «Öl» sei. Auch hier widerlegt sie wiederum nicht das zentrale Gegenargument dieser Diskussionssequenz («Feuer kann man auch mit Stöcken machen», Zeile 03), sondern konzentriert sich auf das Stützen des Vorschlags von Stefan, indem sie weitere Gründe für das Feuerzeug anführt. Auf dieses Argument nimmt Camilla im Folgenden direkten Bezug und widerlegt es («ja und dann muss man Benzin haben», Zeile 11), wodurch sich die Allianzenbildung verfestigt und es zu einer argumentativen, dissentischen Weiterführung des Themas kommt, bei der weitere Pro- und Kontra-Argumente geäußert werden.

Dadurch, dass die Realisation einer ergänzenden Begründung von Sprecherin C nach einem elaborierten Einwand von Sprecherin B erfolgt, ist eine starke doppelte Ausrichtung des dritten, ko-konstruierten Beitrags an den Beiträgen von A und B nötig. Die Ko-Konstrukteurin muss einerseits markieren, dass sie sich auf die Proposition von Sprecher A bezieht, indem sie zum Beispiel das Fokuslexem aufgreift (hier: «Feuerzeug»), und andererseits gleichzeitig ihre Äußerung im Sinne eines kohärenten Sequenzaufbaus (*turn-by-turn*) an den Einwand von Sprecherin B anknüpfen. Die Sequenz veranschaulicht, wie sich die Kinder gegenseitig als ernst zu nehmende Partnerinnen und Partner wahrnehmen und kommunikative Aufgaben gemäß ihrer zum Gesprächszeitpunkt gegebenen, situationsspezifischen Verantwortung übernehmen. Laut Arendt (2019a, b) interagieren die Kinder im erwerbssupportiven Muster des «Forderns und Raumgebens»[2] (Arendt 2019a, 79) und nehmen durch das sachliche Argumentieren – trotz eines Dissenses – eine kooperative und zielorientierte Grundhaltung an. Durch derartiges selbstständiges und kooperatives Agieren ma-

[2] «Fordern und Raum geben» bezieht sich auf ein gegenseitiges (Heraus-)Fordern durch opponierendes Einwenden und zeitgleiches Raumgeben zur eigenständigen Produktion einer Äußerung (Arendt 2019a, 77).

chen die Kinder «positive Interaktionserfahrungen, die sie in der Wahl der Mittel bestärken» (Arendt 2019a, 79), bei dem sie sich durch das Einwenden aber zugleich (heraus)fordern und authentische Übungsräume zur Bearbeitung von Dissens etablieren.

Sowohl derartig komplex aufgebaute Sequenzen als auch Sequenzen mit einer einfachen Ablehnung als begründungsauslösendem Zug (Kapitel 7.1) lassen sich in den Daten wenig finden – es werden zwar Begründung und Gegenbegründungen realisiert, jedoch meist durch zwei Sprechende ohne ko-konstruktive Momente einer dritten Person. Sehr viel häufiger sind hingegen ko-konstruktive Sequenzen, deren begründungsauslösender Zug in Form einer Frage, die eine Begründungspflicht hervorruft, realisiert wird. Mit solchen Sequenzen befasst sich das folgende Kapitel.

7.3. Ko-Konstruktionen nach einer Begründungsfrage

Die Begründungsfrage ist ein häufig eingesetztes Mittel zur Etablierung einer Begründungspflicht (Heller 2012, 78). Sie wird zum Beispiel als Ergänzungsfrage nach einer Begründung («Wieso-Frage») oder als Rückfrage mit Ausdruck von Bewertungsdivergenz im Gespräch eingesetzt. Mit Begründungsfragen leisten die Interagierenden einen relevanten expliziten Beitrag auf der Ebene der Kontextualisierung und verkleinern zugleich «die globale Anforderung, indem [sie] verdeutlich[en], was als nächstes [sic!] ‹an der Reihe› ist» (Arendt 2019a, 78). Begründungsfragen setzen, anders als die beiden zuvor beschriebenen Formen (einfache Ablehnung und Einwand) stärker das Hervorbringen einer Antwort in Form einer Begründung relevant, da eine Antwort konditionell relevant für eine Frage ist (Schegloff/Sacks 1973, vgl. auch *adjacency pair* in Kapitel 5.2.2). Fragen im argumentativen Kontext zeigen an, «dass Positionen nicht nur dargelegt, sondern auch eine Begründung erfahren sollen» (Heller 2012, 77). Unter dem Gesichtspunkt der Ko-Konstruktivität von Argumenten wird die von Sprecherin B oder Sprecher B in einer Frage geforderte Begründung nicht von der ersten Sprecherin A oder vom ersten Sprecher A selbst, sondern von einer dritten Sprecherin C oder einem dritten Sprecher C geliefert. Die folgenden Beispiele zeigen exemplarisch das argumentative Ko-Konstruieren im Zusammenhang mit einer Begründungsfrage auf. Das erste Beispiel stammt aus einer zweiten Klasse.

Beispiel 1: Ro_K2_HZ_G5a_F29-F34 (Nick, Marc, Edgardo, Renato)

01 EDG: s sAckmässer chönnt mer BRUUche; *((verschränkt die Arme))*

(...)

02 REN: für wAs we für wAs wetteter dänn SACKmässer, *((schaut zu Edgardo))*

→ 03 NIC: sAckmässer wemmer villicht zum HOLZ schnitz:e oder
so:; *((breitet die Arme aus und schaut erst zu*
Renato, dann zu Edgardo))
04 EDG: jo E:be;
05 REN: °h jo und wo tüemer schlAAfe am BOde;
06 NIC: jo das chömer AU,
07 EDG: mer chönd jo DRÜÜ sache nÄÄ? *((zu Renato))*

Edgardo schlägt in Zeile 01 das Sackmesser vor und führt eine erste evidenztopische Plausibilisierung in Form eines Nutzen-Arguments an («Sackmesser könnten wir gebrauchen»). Er modalisiert diese Äußerung als *mögliche* Idee und markiert sie zum einen durch die Konjunktiv-Form («könnten») und zum anderen durch die Perspektivierung, die durch die Pluralmarkierung («wir») nicht nur seine Kooperationsbereitschaft, sondern auch die Zuständigkeit und die Relevanz für die gesamte Gruppe markiert (vgl. Quasthoff 1990).

Renato drückt im darauffolgenden Turn ein Bedenken durch eine mit einer autoargumentativen Partikel (Deppermann 2009, 32) gekennzeichneten «Denn»-Frage aus (Heller 2012) («für was wollt ihr denn Sackmesser», Zeile 02). Die «Denn»-Frage dient als Verfahren, «Vergangenes zukunftsrelevant, d.h. projektiv implikativ für den folgenden Anschluss zu machen» (Deppermann 2009, 32) und zu zeigen, wie der retrospektive Kontext bewertet wird (Deppermann 2009, 33). Fragen mit «denn» können je nach Gebrauch unterschiedliche Grade von Disaffiliation zum Ausdruck bringen und liegen auf einem Kontinuum normativer Bewertungen. Sie müssen nicht nur strategisch-provokativ eingesetzt werden, sondern können in Abhängigkeit «von der ausdrucksseitigen Gestaltung der Frage» (Deppermann 2009, 34) auch als Einladung an die Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner zu weiteren Ausführungen fungieren (Redder 1990). Da die «Denn»-Frage in diesem kontrovers-argumentativen Kontext Edgardos Proposition die Plausibilität abspricht und eine Wissens- und/oder Wertungsdivergenz anzeigt,[3] werden hier weitere Ausführungen, in Form von Begründungen, im nächsten Zug relevant gesetzt (vgl. auch *adjacency pair* und Kapitel 5.2.2). Auch wenn Renato durch die Formulierung mit «ihr» die ganze Gruppe adressiert, wird durch Blickkontakt zu Edgardo deutlich (Hartung 2001, 1351; Levinson 1988, 179), dass er vom Urheber des Vorschlags eine Begründung einfordert.

Die Rahmung der von Renato ausgedrückten Divergenz als Frage erlaubt es dem Partner wieder – bzw. verlangt es sogar – das Rederecht zu ergreifen und seine Proposition zu explizieren. Diese weitere Ausführung wird im vorliegenden Beispiel jedoch nicht von Edgardo selbst, sondern ko-konstruktiv von einem dritten Sprecher, Nick, übernommen. Er kommt damit der Verantwortung nach, die durch die Plural-

[3] Auch durch die Formulierung in der zweiten Person Plural («ihr») wird deutlich, dass sich Renato vom eingebrachten Vorschlag Edgardos distanziert.

Frage («was wollt ihr») nicht nur auf den Proponenten – trotz des ausschließlich auf diesen gerichteten Blicks –, sondern an das Kollektiv übertragen wurde. Nick knüpft durch das Aufgreifen des Fokuslexems «Sackmesser» sowohl an die Proposition des ersten als auch an die Frage des zweiten Sprechers an. Auf der inhaltlichen Ebene wählt er unter Berücksichtigung des sowohl im ersten Turn als auch im zweiten Turn etablierten Topos der Nützlichkeit (Zeile 01: «brauchen», Zeile 02: «was will man damit», Zweck-Mittel-Topos) eine passende Begründung und bezieht sich damit ebenfalls auf die Äußerungen beider Gesprächspartner. Damit einher geht sein trianguliertes Blickverhalten, mit dem er zunächst den Frager adressiert und auf dessen Frage antwortet, danach aber auch Blickkontakt mit dem Initiator aufbaut, um seine supportive Äußerung auch als auf dessen Beitrag Bezug nehmend zu markieren.

Trotz der dadurch entstandenen Allianz zwischen den beiden Partnern Edgardo und Nick wird die Sequenz von Renato durch eine argumentative Frage, die ein neues Problem durch thematische Umfokussierung eröffnet, oppositionell weitergeführt («ja und wo tun wir schlafen am Boden», Zeile 05), bis Edgardo schließlich deeskalierend vom aktuellen Thema ablenkt und metasprachlich zu den Bedingungen der Aufgabenstellung zurückführt («wir können ja drei Sachen nehmen», Zeile 07) und dadurch eine neue Diskurseinheit etabliert.

In der folgenden Sequenz aus einer vierten Klasse zeigen sich zwei identische Strukturen von Proposition und Begründungsfrage, wobei erst auf die zweite Frage ko-konstruktiv reagiert wird. Das Beispiel ist jedoch als ein Grenzfall einer gemeinsamen Ko-Konstruktion einzuordnen, da sich die Sequenz eher als eine gemeinsam gestaltete Abfolge in der Form «Behauptung + Etablierung von Dissens + Begründung» erweist und für die Begründung ein eindeutiger Konnex zur initialen Proposition fehlt. Dennoch soll es diskutiert werden.

Beispiel 2: Ro_K4_SA_G3a_F139-F143 (Liam, René, Marisa, Emma)

```
  01 MAR: schlAfsack (.) bUschmesser FEUerzeug.
  02 EMM: was nützt-=
  03      <<p> [=was nÜtzt äim F:EUerzeug] (oder);> ((schaut zu
          Marisa))
  04 LIA:      [=du?                      ] ((schaut zu René und
          nickt zu ihm))
  05 REN:      [=bUschmesser              ] schlAfsack und
          FEUerzeug.
  06 LIA: ja wie wIllst du de für wAs brauchst du dann das
          FEUerzeug?= ((schaut zu René))
  07 EMM: =gell?
→ 08 MAR: für das FEUer? ((schaut mit nach oben gezogenen
```

```
          Augenbrauen zu Liam)) (-)
09 REN: [(um) FEUer zu machen,  ] ((schaut zu Liam))
10 LIA: [Ää: wie wOllen wir denn] die LEUCHTraketen rAuf
          schiessen wenn wir kein fEuerzeug-
11        °h Ää keine LEUCHTraketen haben?
```

Bei der ersten Struktur wird der Vorschlag von Marisa «Feuerzeug» mit einer Äußerung, die eine Begründung einfordert, in Frage gestellt («was nützt einem Feuerzeug», Zeilen 02-03). Da dies jedoch eher bilateral zwischen den beiden Mädchen Marisa und Emma geschieht und noch dazu das zuvor etablierte Reih-um-Sprechen (Kreuz et al. 2019, 46) untergräbt (im Auszug nicht wiedergegeben), wird diese Sequenz übergangen und es kommt zu keinem weiteren argumentativen Ausbau. So beginnt die eigentliche ko-konstruierte Sequenz erst in Zeile 05 mit der Nominierung dreier Gegenstände von René als erstem Teil des Arguments. Auch er schlägt wie seine Vorgängerin Marisa unter anderem das Feuerzeug vor («Buschmesser Schlafsack und Feuerzeug», Zeile 05). Mit dem Vorschlag des Feuerzeugs zeigt sich Liam jedoch nicht einverstanden, weshalb er durch seine an seinen Gesprächspartner René gerichtete Frage eine Plausibilisierung einfordert («ja für was brauchst du dann das Feuerzeug», Zeile 06). Trotz der Adressierung Renés, auch durch Blickkontakt (Hartung 2001, 1351; Levinson 1988, 179), wird die Begründungspflicht nicht von René selbst, sondern von Marisa eingelöst. Sie bringt unterstützend für René (und auch für ihre eigene Position, die ebenfalls bereits angezweifelt wurde, vgl. Zeile 01) eine begründende Antwort hervor, die sich morphosyntaktisch als Ellipse zwar als zweiter Teil des *adjacency pairs* in die Frage *Liams* einbettet («für das Feuer», Zeile 08), funktional jedoch als Plausibilisierung für *Renés* Äußerung dient und damit als Ko-Konstruktion auf der Ebene der argumentativen Elemente fungiert. Die Verantwortlichkeiten und Ausgestaltungen der einzelnen Sprechhandlungen sind im Vergleich mit dem zuvor erläuterten Beispiel «nach hinten» verschoben (z.B. wird der «Brauchen»-Topos erst in der Frage beigezogen) und erlauben damit andere, nämlich reduzierte Realisierungsformen der ko-konstruierten Sprechhandlung im dritten Zug, wie sie für das Schließen syntaktischer Frage-Antwort-Konstruktionen nicht untypisch sind. Da die begründungsauslösende Frage bereits den «Brauchen»-Topos beinhaltet, schließt Marisa mit ihrem Topos zur Nützlichkeit (Mittel-Zweck-Topos) an und markiert ihren Beitrag als argumentativ kohärent.

Auch diese Sequenz lässt sich als Ko-Konstruktion und nicht nur als Konstruktion gemeinsamer argumentativer Handlungen verstehen, weil hier zwei Kinder daran beteiligt sind, ein und dieselbe Idee («Feuerzeug») durch geteilte argumentative Elemente zu einem gemeinsamen Ganzen zu fügen. Da die Ko-Konstruktion erst durch den Einwand eines dritten Sprechenden ausgelöst wird, ist sie auf der morphosyntaktischen Ebene zwar stärker an diesen als an das initiale Statement geknüpft, aber dennoch bleibt die subjektive Orientierung bzw. der thematische Bezug zur ersten Äuße-

rung – nach Du Bois (2007, 159) dem «shared stance object» – bestehen, da die Ko-Konstrukteurin eine passende Begründung expansiv ergänzt. *Beide* Turns (die Proposition und der Einwand) tragen damit gleichermaßen zur Realisierung der Begründung bei.

Auch wenn dieses Beispiel eher einen Grenzfall einer Ko-Konstruktion im hier beschriebenen Sinne darstellt, so zeigt es doch, wie die Kinder gemeinsam an einer Thematik arbeiten und durch die untereinander aufgeteilten «Jobs» (begründungsauslösende Handlung, Markierung von Dissens durch die Etablierung von Begründungspflicht, Begründung) alle Anteil am Hervorbringen einer neuen Erkenntnis haben und auf diese Weise das Thema weiterentwickeln. Durch Momente der gegenseitigen Supportivität in Form argumentschließender Begründungen wird zudem die für Ko-Konstruktionen typische Allianzenbildung deutlich.

Als ähnlicher Grenzfall stellt sich auch das folgende Beispiel aus einer sechsten Klasse dar. Es zeigt eine ko-konstruierte Sequenz, bei der auf eine mehrfachadressierte «Wieso»-Frage zunächst eine subjektiv-persönliche Begründung eines ersten Sprechers geäußert wird. Dadurch wird der Begründungsbedarf jedoch noch nicht befriedigt, sodass mittels einer weiteren Frage eine erneute Plausibilisierung eingefordert wird. Daraufhin wird eine elaborierte Begründung von einem dritten Sprecher geäußert. Die Kinder beteiligen sich durch ergänzende argumentative Sprechhandlungen an der argumentativen Diskurseinheit, um die entstandene Wertungsdivergenz zu beseitigen.

Beispiel 3: Ro_K6_HZ_G2a_F73-F75 (Alessio, Jolina, Laurin, Rico)

```
  01 LAU: uf !DE!re siite nämer mal nÜt oder wie? ((zeigt auf
          die rechte Seite des Blattes, auf der u.a. auch der
          Kochtopf abgebildet ist))
  02 ALE: jA-
  03 RIC: öh:: ALso;
  04 JOL: wisoo nÄmer de nöd dr CHOCHtopf,=
  05 RIC: =CHOCHtopf find ich huere schÄisse;
  06 LAU: ja:-
  07 JOL: wisoo?
  08 ALE: ja:-
  09 RIC: ich mÄin-
→ 10 LAU: =mir händ käi WASser;
  11 JOL: ahA:;
  12 RIC: doch mir hÄnd WASser händs [ja gsÄit;            ]
  13 ALE:                            [dOch mir händ WASser;]
```

Diese Sequenz beginnt mit einer metasprachlichen Verständigung über eine Zwischenbilanz. Laurin fasst zusammen, dass die eine Seite des Arbeitsblatts und die dazugehörigen Gegenstände ausgeschlossen werden könnten, stellt dies am Ende seiner Phrase aber durch eine Rückfrage («oder wie», Zeile 01) nochmals zur Diskussion. Dieser Vorschlag markiert gleichzeitig den *head act*, der nun folgenden argumentativen Sequenz. Keines der Kinder gibt sofort eine Antwort darauf (vgl. Dehnungen, Häsitationen, Füllwörter von Alessio und Rico in den Zeilen 02 und 03), bis Jolina fragend einen Vorschlag in das Gespräch einbringt («wieso nehmen wir denn nicht den Kochtopf», Zeile 04). Dieser Vorschlag deckt sich jedoch nicht mit dem implizierten propositionalen Gehalt der ersten Äußerung Laurins (er schloss die rechte Seite des Arbeitsblattes, u.a. mit der Abbildung des Kochtopfs, aus; vgl. Anhang IVb), sodass Jolinas Frage Dissens etabliert.

Die dadurch entstandene Erwartung hinsichtlich der Beantwortung der Frage und womöglich der Beseitigung des Dissenses versucht ein zweiter Sprecher, Rico, einzulösen, was ihm jedoch nicht gelingt, da seine Antwort später von Jolina nicht anerkannt wird – womöglich deshalb, weil Rico statt einer sachlichen Begründung[4] stark subjektiv Stellung zum Kochtopf bezieht und den anderen Kindern seine Einstellung auf sehr derbe Weise («Kochtopf finde ich huren[5] scheiße», Zeile 05) mitteilt. Damit fungiert er aber dennoch als Ko-Konstrukteur der implizierten initialen Äußerung von Laurin (gegen die rechte Seite des Arbeitsblatts und somit auch gegen den Kochtopf), der die Äußerung im nächsten Zug durch Zustimmung auch ratifiziert (Zeile 06). Weder die Allianzenbildung «zwei zu eins» noch die Sprechhandlung «subjektiv wertende ‹Begründung›» ist jedoch ausreichend, um zu einem gemeinsamen Verständnis über den Gegenstand zu führen. Daher wird die Aussage von Jolina erneut problematisiert, indem sie durch ihre «Wieso»-Frage wiederum eine Begründung einfordert (Zeile 07). War Rico in der ersten Phase des Gesprächs dieser Aufforderung nicht adäquat nachgekommen, so gelingt es Laurin durch einen ko-konstruierten Beitrag in Unterstützung von Rico nun, das konditionelle Erfordernis zu erfüllen: Er führt die Begründung nach der begonnenen Äußerung Ricos («ich mein», Zeile 09) im nächsten Zug in Zeile 10 für seinen Vorredner Rico fort («wir haben kein Wasser»). Diese Begründung wird im Gegensatz zum ersten Begründungsversuch inhaltlich elaboriert: Auf der Ebene des materiellen Topos bezieht sich Laurin auf die Bedingungen auf der Insel, die gegen die Mitnahme des Kochtopfs sprechen (es ist sowieso kein Wasser zum Kochen vorhanden). Auf der formalen Topos-Ebene wird seine Begründung als alltagslogisches kausales Gefüge «Grund-Folge» (Schwarze 2010) hervorgebracht. Die Realisation dieses (ko-konstruierten) begründenden Beitrags wurde in der Sequenz mit einer gewissen «Vorlaufzeit» vorgängig bereits angebahnt, da die Art der Sprechhandlung «Begründung» schon einmal projiziert worden war (Zeile 04) – jedoch in einem gescheiterten Begründungsversuch mündete.

---

[4] Es wäre zu diskutieren, inwieweit diese Äußerung auch Begründungsstatus (in kindlichen Interaktionen) haben kann.

[5] Dies bedeutet im Hochdeutschen etwa «total», «voll», «mega».

Dadurch ergibt sich für Laurin nun eine neue Chance für eine Begründungskonstruktion, die er aufgrund der Normenaushandlung, die bereits stattgefunden hat, angemessen realisieren kann. Die ko-konstruierte Anschlusshandlung wird eher konstativ und in unabhängiger syntaktischer Form hervorgebracht. Ein Anschluss erfolgt weder durch Wiederaufnahme des Lexems noch durch einen elliptischen Anschluss mit «weil», wie es für ein *adjacency pair* in Frage-Antwort-Form typisch sein kann.

Es zeigt sich im Folgenden, dass diese Begründung nun ausreichend ist, um das individuelle Wissen über einen propositionalen Gesprächsgegenstand zu einem kollektiven zu machen und dieses in den gemeinsamen Wissensbereich zu integrieren. Durch ihre erkenntnissignalisierende Zustimmung «aha» (Zeile 09) macht Jolina deutlich, dass sie nun eine zustimmende Haltung einnimmt und – in der Terminologie von Heritage (2012) – den Wechsel von einem kognitiven K– -Status zu einem K+-Status vollziehen konnte. Damit wurde eine gemeinsam aktualisierte und synchronisierte Wissensbasis geschaffen, die in der initialen Proposition von Rico ihren Ausgangspunkt nahm und durch eine ko-konstruierte Begründung eines Gesprächspartners in ein Verstehen überführt werden konnte (Ehlich 1981, 393).

Allerdings wird die Haltbarkeit der Begründung im nachfolgenden Zug von den *anderen* beiden Kindern, Rico und Alessio, nicht akzeptiert, die (mit einer Fokusverschiebung) Widerspruch äußern («doch wir haben Wasser hat sie ja gesagt», Zeile 10). Bemerkenswerterweise wird diese Gegenbegründung von Rico, der vorher Unterstützung von Laurin erfahren hatte, angebracht. Die kurzzeitig etablierte Gesprächspartnerschaft wird somit aufgegeben und die Kinder begeben sich in eine neue Sequenz epistemischer und argumentativer Aushandlung. Die einwendende Begründung wird weiterhin genutzt, um die Argumentation fortzuführen und neue Ideen zu generieren, die nun die *Mitnahme* des Kochtopfs plausibilisieren (z.B. Wasser, Oxtail-Suppe, Früchte, Fleisch kochen; im Auszug nicht wiedergegeben), sodass dieser letztlich tatsächlich einer der drei Gegenstände ist, für die sich die Kinder am Ende der Diskussion entscheiden.

Auch diese argumentative Sequenz ist ein Grenzfall argumentativer Ko-Konstruktion gemäß dem in Kapitel 3.6 aufgezeigten Verständnis. Dadurch, dass sich hier durch eine erweiterte argumentative Sequenz mit dem zusätzlichen Element «Etablierung von Begründungspflicht» ein größeres konversationelles Projekt aufspannt, sind unmittelbare Rückbezüge auf die Vorgängeräußerung (die Proposition) nicht eindeutig identifizierbar, weshalb die Begründung auch als von der ersten Äußerung unabhängige, neue Konstruktion interpretiert werden kann. Zudem kann der Turnwechsel zwischen den beiden ko-konstruierten Äußerungsteilen in den Zeilen 09 und 10 durch einen Abbruch von Rico und den schnellen Anschluss von Laurin als kompetitives Incoming interpretiert werden, was dem grundsätzlichen Verständnis einer Ko-Konstruktion im Sinne eines kollaborativen Konstrukts widerspräche.

Zweifelsohne sind aber beide an der Ko-Konstruktion beteiligten Kinder darum bemüht, das «Strittige» zu beseitigen, um die Interaktion im gemeinsamen Handeln fortzusetzen zu können. Zu diesem Zweck gründen sie ihre Beiträge zum Teil auf die aktuell ausgehandelten Normen, die von den anderen Mitdiskutierenden ausgehandelt

worden sind. In den Daten ließ sich feststellen, dass unzureichende bzw. anscheinend unangemessene Plausibilisierungsversuche einer ersten Sprecherin oder eines ersten Sprechers (hier Rico) durch supportive argumentative, aber inhaltlich elaborierte Sprechhandlungen (Sachbegründung) einer zweiten Sprecherin oder eines zweiten Sprechers (hier Laurin) in die Beseitigung des lokalen Dissenses münden. Beide Elemente sind auf der rein morphosyntaktischen Ebene zwar auch ohne die jeweils andere Äußerung realisierbar, jedoch liefert die ko-konstruierte Begründung auf der Ebene der argumentativen Strukturelemente einen ergänzenden Beitrag zur Proposition, sodass die beiden Sprechenden ein gemeinsames Argument generieren. Passende Anschlüsse entstehen durch die kohärente Bezugnahme der Begründung auf die erste Äußerung und ergeben erst dadurch kommunikativen Sinn («wir haben kein Wasser» [um mit dem Kochtopf zu kochen], Zeile 10, erfordert die vorgängige Proposition «Kochtopf finde ich huren scheiße», Zeile 09). Die Äußerungen können somit mit Blick auf «das gemeinsame Handeln von Interaktionspartnern zur Fortsetzung einer Interaktion auf ein Ziel hin» (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015, 22 f.) als Ko-Konstruktion im weiteren Sinne eingestuft werden.

Im folgenden Kapitel werden die Datenanalysen der drei aufgezeigten Subkategorien für die Kategorie «Ko-konstruierte Begründungen nach Widerspruch» noch einmal zusammenfassend und bilanzierend aufgegriffen.

7.4. Fazit und weiterführende Überlegungen

Sind die Beispiele der ersten und der zweiten Kategorie eher beim konvergenten Argumentieren einzuordnen, da auch ohne explizite Begründungszwänge Begründungshandlungen erfolgen, zeichneten sich die Beispiele der ko-konstruierten Begründungen nach Widersprüchen dadurch aus, dass es erst durch eine «Störung», nämlich durch das Markieren von Dissens, zu Begründungshandlungen kam, die teils auch explizit eingefordert worden waren (z.B. durch die Etablierung einer Begründungspflicht; vgl. Kapitel 7.3). Dadurch besitzen ko-konstruierte Begründungen nach Widersprüchen eine sehr viel stärkere konditionelle Relevanz als diejenigen der Kategorien in den Kapiteln 5 und 6.

Indem die Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure eine (syntaktisch unvollständige) ko-konstruierte Begründung in den initialen Konstruktionsteil und gleichzeitig auch in den disaffiliierenden zweiten Zug inkorporierten, wurde mit der ko-konstruierten Begründung sowohl ein Bezug zum initialen Statement (*head act*) als auch, gemäß der sequenziellen *turn-by-turn*-Entfaltung einer Interaktion, ein Bezug zur unmittelbar vorangegangenen opponierenden Äußerung geschaffen. Dies stellte für die Ko-Konstruierenden ein anspruchsvolles Unterfangen dar, da sie ihren Beitrag sowohl an der Äußerung der Opponentin oder des Opponenten als auch an der Äußerung der Proponentin oder des Proponenten ausrichten mussten. Wurden Bezüge zur initialen Proposition durch verschiedene sprachliche Anknüpfungsformen hergestellt (z.B. Aufgreifen bzw. Wiederholung des Subjekts oder morphosyntaktische Weiter-

führungen), wurden Bezüge zur opponierenden Äußerung hingegen vorwiegend rein durch inhaltliche Kohärenz geschaffen (vgl. Kapitel 7.1) oder durch das adäquate Ergänzen des *adjacency pairs* (vgl. Kapitel 7.3).

Dadurch, dass die Begründung nicht nur eine Reaktion auf die Widerspruchshandlung, sondern gleichzeitig auch eine Ko-Konstruktion zur Proposition der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers darstellt, entsteht im Kontext von Ko-Konstruktionen bei Widerspruch «ein rekursives Verfahren mit wechselseitigen Initiativen, in denen die funktionalen Handlungen Behaupten – Einwenden – Stützen (vgl. Wohlrapp 2008, 185 f.) das Gespräch nicht nur konstituieren, sondern auch thematisch entwickeln und prozessieren» (Grundler 2011, 110 f.). Einen wichtigen Beitrag zu Prozessierung leistet dabei die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur, da sie oder er – statt der eigentlich adressierten Person – der eingeforderten Begründungspflicht nachkommt «to secure answer responses whenever possible» (Stivers/Robinson 2006, 375). Obwohl in Gesprächen eine Präferenz für «selected next speakers to respond to questions over nonselected recipients» (Stivers/Robinson 2006, 386) besteht, zeigt sich in den Beispielen eine Präferenz «for the provision of an answer over the preference for the selected next speaker to respond» (Stivers/Robinson 2006, 386). Stivers und Robinson (2006) führen dazu weiter aus:

> Non-selected recipients appear to orient to the primary rights of selected next speakers to advance the action import of the sequence, but failing this, they appear to treat it as preferable to further the progress of the sequence themselves rather than to delay this progress in favor of the selected next speaker's doing so. (Stivers/Robinson 2006, 384)

Die Aufrechterhaltung von Progressivität ist nicht nur ein strukturelles Phänomen, sondern auch von sozialem Belang. Die «Regeln» interaktionaler Organisation einer Sequenz, wie zum Beispiel die Relevanz einer Antwort auf eine Frage und die Relevanz einer Antwort von der adressierten Sprecherin oder vom adressierten Sprecher, stellen auch Ressourcen dar, mit denen das Rederecht aufrechterhalten oder verletzt werden kann, und sie betreffen sowohl die Rechte der befragten Person als auch diejenigen der ko-konstruierenden Person. Stivers und Robinson (2006) fassen dies wie folgt zusammen:

> Just as one preference can be observed to be prioritized over another, the rights of one speaker can be seen to be prioritized as well. We suggest that interactants display a preference for sequence and activity progressivity. But through this, they also prioritize the rights of questioners or sequence initiators. (Stivers/Robinson 2006, 387)

Für ko-konstruierte Begründungshandlungen zeigt sich in den analysierten Sequenzen, dass die Antwort bzw. die Ko-Konstruktion einer Begründung durch die nicht gewählte Sprecherin oder den nicht gewählten Sprecher von der Präferenz für die Aufrechterhaltung von Progressivität bestimmt wurde. So wurde die ko-konstruierte Begründung nicht als Bedrohung oder Verletzung des Turn-taking-Systems aufge-

fasst und zum Beispiel mit erneutem Widerspruch untergraben[6] (vgl. auch Stivers 2001), sondern als Incoming akzeptiert und in einigen Fällen sogar mit weiteren Stützen fortgeführt. Daran wird besonders deutlich, wie die Kinder temporäre Gesprächspartnerschaften bilden, diese aber je nach Kontext wieder auflösen bzw. neu etablieren können.

Wie deutlich geworden ist, enthält das gemeinsame Konstruieren einer Begründungssequenz durch die starke Notwendigkeit der oben beschriebenen «doppelten» Ausrichtung des Ko-Konstrukteurs oder der Ko-Konstrukteurin – sowohl an dem zu unterstützenden Beitrag der ersten Sprecherin bzw. des Sprechers als auch an dem zu konternden Beitrag der Opposition im zweiten Zug – eine neue, komplexere Facette. Für die Kategorie des Ko-Konstruierens im Kontext von Dissens ist daher zu überlegen, ob eine Präzisierung der Definition von «argumentativen Ko-Konstruktionen» vorgenommen werden müsste, da die Beispiele zeigen, welch starken Einfluss die widersprechende Handlung auf die gemeinsame Konstruktion der Sequenz nimmt (Prozessebene) bzw. welch essentiellen Anteil sie innerhalb des ko-konstruierten Produkts hat (Produktebene). Somit müsste auch der dissentische Teil der Sequenz (Etablierung von Begründungspflicht) als wichtiger Teil nicht nur des Ko-Konstruktionsprozesses, sondern auch des Ko-Konstruktionsprodukts mit einbezogen werden. Dies liegt nicht nur deshalb nahe, weil der widersprechende zweite Zug den Auslöser dafür darstellt, dass das Thema weiterverfolgt und in seiner Tiefe behandelt wird (progressive Funktion), sondern auch deshalb, weil darauf ko-konstruktiv durch die Ergänzung einer responsiven Begründung (vgl. *adjacency pair* «Frage-Antwort») reagiert wird (vgl. Kapitel 3.4.2). Ko-Konstruktionen sind unter dieser Perspektive dann eher als *collaborative moves* (Barnes/Todd 2006, 1995, 197; vgl. Kapitel 3.3) zu verstehen, die mit der initialen Proposition im ersten Turn ihren Ausgang nehmen und sich «across […] [different] speakers' turns» (Kyratzis et al. 2010, 117) über weitere Sprecherinnen- oder Sprecherbeiträge entfalten, und weniger als Ko-Konstruktion eines singulären Arguments, bestehend aus den zwei argumentativen Strukturelementen «Proposition» und «Begründung».

Da das Ko-Konstruieren beim ko-konstruierten Begründen nach Widersprüchen in einem eher strittigen Kontext stattfindet, erfüllt es neben dem Explorieren eines Themas auch andere notwendig gewordene, «zusätzliche» konversationelle Aufgaben, zum Beispiel die Befriedigung des Begründungsbedarfs bei der Gesprächspartnerin oder beim Gesprächspartner. Primäre Funktion des Begründens ist dabei der Aufbau oder die Umstrukturierung von Wissen oder Wertungen (Ehlich 2014), denn das Ziel besteht darin, Dissens in (gesprächslokalen) Konsens zu überführen (vgl. Aufgabenstellung, Anhang IVa). Inwieweit die Interagierenden dies aus der Intention heraus tun, die Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner von der eigenen Meinung zu überzeugen, oder eher eine kollaborativ-explanative Haltung einnehmen, kann mit

---

[6] Eine Ausnahme bildet, je nach Interpretation, das Beispiel Ro_K6_HZ_G2a_F73-F75 (Alessio, Jolina, Laurin, Rico), bei dem im Anschluss an die ko-konstruierte Begründung ein Einwand des Befragten erfolgt. Durch diese Art der Turnübernahme zeichnet sich die ko-konstruierte Begründung eher als kompetitives denn als kollaboratives Incoming aus (Ausführungen dazu siehe unten).

gesprächsanalytischen Methoden nur aus Teilnehmendenperspektive heraus rekonstruiert werden. Mögliche Funktionen werden untenstehend bei der Rekapitulation der einzelnen Subkategorien beschrieben.

Ko-Konstruktionen nach einfachen Ablehnungen

In der ersten Subkategorie «Ko-Konstruktionen nach einfachen Ablehnungen» (Kapitel 7.1) werden die ko-konstruierten Begründungen durch kurze Ein-Wort-Widersprüche in Form von Ablehnungspartikeln («nein») oder ironisch herabstufenden Wiederholungen des Vorschlags ausgelöst. In beiden Fällen erfolgen die ko-konstruierten Begründungen in schnellen Anschlüssen und hindern die Opponentin oder den Opponenten an weiteren dissensmarkierenden Einschüben bzw. an einer Sequenzerweiterung mit einer Gegenbegründung. Dadurch erfolgt eine sequenzlokale, kondensierte Anknüpfung an die initiale Proposition, sodass eine aufwendige kohäsive Markierung überflüssig wird (ähnlich auch bei der Begründungsfrage; vgl. Kapitel 7.3). Die grundsätzliche konversationsanalytische Annahme, dass Dissens in Gesprächen durch *preference for agreement* (Pomerantz 1984) verzögert oder erst nach kurzen Einschüben hervorgebracht wird (Stivers et al. 2009; Sacks 1987), trifft in dissentischen Kontexten infolge der vorher bereits etablierte Erwartungsstruktur für Dissens meist nicht zu (Kotthoff 1993; Bilmes 1991). Unter der Erwartung einer *preference for disagreement* (Kotthoff 1993) erfolgen auch in den aufgezeigten dissentischen Kontexten (vgl. auch Kapitel 5.1.3) weder zeitliche Verzögerungen noch sachlich abgemilderte Gegenbegründungen (Kotthoff 2015, 83; Messmer 2003, 162). Sie werden im Gegenteil in schnellem Anschluss und sprachlich kondensiert hervorgebracht.

Auf der Grundlage der Datenanalyse lässt sich konstatieren, dass Begründungen nicht nur aus Zwecken der Persuasion bzw. der Verteidigung einer Position eingesetzt werden oder der Befriedigung des antizipierten Begründungsbedarfs dienen, sondern dass sie auch als «taktisches» Mittel genutzt werden können: Die selbstinitiierte Begründung, die nicht zur Disposition gestellt wird, dient dazu, weiterem Hinterfragen vorzubeugen (vgl. auch Heller 2012, 82). Außerdem können Begründungen durch ihre inhaltliche Elaboriertheit oder ihre epistemische Überzeugungskraft für das Gegenüber die Schwierigkeit erhöhen, adäquat und überzeugend zu reagieren, nämlich ebenfalls durch das Einbringen einer passenden (Gegen-)Begründung. Die eigene Position wird durch ihre Elaboration mit einer Begründung weniger angreifbar gemacht, als wenn lediglich ein unbegründetes Statement (wie «nein») zur Verhandlung stünde. In den Datenbeispielen sorgt der Ko-Konstrukteur für ebenjene Elaboration der unbegründeten Proposition.

Ko-Konstruktionen nach einem begründeten Einwand

In den Daten finden sich nur wenige Beispiele für eine ko-konstruierte Begründung infolge eines Einwands. Einwände sind elaborierte Äußerungen, die nicht nur eine Gegen*behauptung* enthalten, sondern auch eine Gegen*begründung*. Sie etablieren nicht nur die Sprechhandlung des Begründens, sondern setzen auch eine gewisse

«Begründungspflicht» für die nachfolgenden Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner in Kraft, da die Sprecherinnen und Sprecher eine Gesprächsnorm in das Gespräch einbringen, «deren Verletzung einen account erforderlich machen würde» (Heller 2012, 81). Unter der Prämisse, dass kohärente Gesprächsbeiträge hergestellt werden sollen, ist die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur im dritten Zug gefordert, sowohl adäquat an den oppositionellen Beitrag anzuschließen (z.B. durch ein Gegenargument) als auch gleichzeitig auf die Proposition des ersten Zuges Bezug zu nehmen und diese zu stützen – gleichwenn sequenziell eine relativ große Zeitspanne (Auer 2008a, 5) zwischen initialer Proposition und ko-konstruierter Begründung, z.B. durch die elaborierte Ausführung des Gegenarguments sowie durch die Einschübe anderer Gesprächsteilnehmender, vorliegt (im Beispiel vier Züge). Diese doppelte Ausrichtung muss sprachlich entsprechend markiert werden (z.B. durch einen Verweis auf das Fokusobjekt und gleichzeitig mit dem widerspruchanzeigenden Adversativ-Junktor «aber»). Daher wird die ko-konstruierte Begründung sprachlich aufwendiger realisiert. Auch die Wahl des Topos bzw. des Inhalts für den nächsten Anschluss ist, anders als bei den anderen Relevanzen für Begründungen der Kategorien des Kapitels 7, dadurch stärker eingeschränkt, sodass ko-konstruierte Begründungen nach Einwänden als konversationell herausfordernder einzuschätzen sind als nach einfachen Ablehnungspartikeln.

Ko-Konstruktionen nach einer Begründungsfrage

Wurden in den beiden oben beschriebenen Subkategorien konditionelle Relevanzen für Begründungen durch Widerspruch in Form eines Problematisierens oder impliziter Begründungspflichten ausgelöst, jedoch ohne, dass eine Begründung explizit eingefordert wurde, gehen die Relevantsetzungen für das Begründen im Kontext von Frage-Antwort-Sequenzen darüber hinaus. Der Dissens wird hier durch das «Etablieren von Begründungspflicht» in Form einer Begründungsfrage explizit markiert, welche einen globalen Zugzwang explizit relevant setzt und die Gesprächsteilnehmenden dazu veranlasst, die Gültigkeit der zuvor dargelegten Position zu demonstrieren (Heller 2012, 77 ff.). Aufgrund dieser starken strukturellen Vorgabe bzw. der hohen konditionellen Relevanz ließ sich dieser Kontext für ko-konstruierte Begründungen in den Daten häufiger finden als die anderen beiden Kontexte des Kapitels 7 (3 Sequenzen). In den identifizierten argumentativen Frage-Antwort-Sequenzen werden nicht nur gesprächssequenzielle Erwartbarkeiten angezeigt, sondern es werden auch epistemische Verantwortlichkeiten erfragt und ausgehandelt (vgl. auch «epistemic responsibility», Stivers/Mondada/Steensig 2011, 17; vgl. zudem *positioning*[7] auf einer *epistemic scale*, Clift 2006; Heritage/Raymond 2005; Haviland 1991).

Die Rollen der Sprechenden sind in Frage-Antwort-Sequenzen normalerweise festgelegt, sodass die Realisierung einer ko-konstruierten Begründung durch eine dritte

[7] «Positioning» umfasst sowohl affektive als auch epistemische «stance acts» und wird von Du Bois (2007) definiert als «the act of situating a social actor with respect to responsibility for stance and for invoking sociocultural value» (Du Bois 2007, 143).

Sprechende oder einen dritten Sprechenden – im Gegensatz zu den beiden anderen Subkategorien, bei denen alle der drei anderen Sprecherinnen und Sprecher als Ko-Konstruierende fungieren können – eher nicht erwartbar ist. Normalerweise wir der Turn durch sprachliche Adressierungen, wie «du» oder nonverbale Handlungen (z.B. Zunicken) (Hartung 2001, 1351; Levinson 1988, 179) an die Sprecherin oder den Sprecher des ersten Zuges zurückgespielt. In ko-konstruierten Sequenzen wird dieses Prinzip der *next speaker selection* (Lerner 2003; Stivers 2001; Sacks/Schegloff/ Jefferson 1974) jedoch ausgehebelt, da sich auch andere Sprecherinnen und Sprecher am nächsten, antwortenden Zug beteiligen und eine entsprechende Begründung des initialen *head act* ergänzen. Dieses Verhalten zeigt eine Präferenz für die Aufrechterhaltung der Progressivität des Gesprächs, statt einer Präferenz für «selected next speakers» (Stivers/Robinson 2006, 386). Im argumentativen Kontext sind bei der Turnübernahme aber auch strategische Gründe nicht außer Acht zu lassen: So ist es denkbar, dass die Turnübernahme trotz Nicht-Adressierung als Chance genutzt wird, einen eigenen Beitrag zu platzieren, um die eigene Haltung gegenüber den anderen Gesprächsteilnehmenden zu plausibilisieren oder diese gar von der eigenen Meinung zu überzeugen.

Bei der Datenanalyse stellte sich die Frage, inwieweit die vorliegenden argumentativen Sequenzen (vor allem die Beispiele 2 und 3) gemäß dem dargelegten Verständnis (vgl. Kapitel 3.6) als Ko-Konstruktion aufgefasst werden können, da sich die Begründung unmittelbar aus dem vorgängigen Zugzwang der Begründungsfrage ergibt und sich daher stärker an dieser orientiert als an einem möglichen *first pair part*. In den Daten konnte jedoch herausgearbeitet werden, dass die Begründung dennoch einen zumindest mittelbaren Zusammenhang mit der Proposition der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers schuf – dies allein bereits deshalb, weil diese Proposition von der zweiten Sprecherin oder vom zweiten Sprecher retrospektiv als unzureichender erster Teil eines Arguments eingestuft worden war. Im zweiten Zug wurden somit die nötigen Explizierungen des ersten Beitrags eingefordert, worauf im dritten, ko-konstruierten Beitrag mit dem «Gestaltschluss» des Arguments reagiert wurde. Die subjektive Orientierung bzw. der thematische Bezug zur ersten Äußerung blieb also durch eine inhaltlich kohärente, expansive Begründung aufrechterhalten. Daher ist sie Teil des durch die Proposition ausgelösten argumentativen Projekts – auf der Ebene der argumentativen Elemente Bestandteil eines Arguments – und diente dazu, die Proposition zu plausibilisieren. Zugleich stellte sie innerhalb des konversationellen Projekts «Behauptung, Problematisierung durch die Etablierung von Begründungspflicht, Begründen» einen argumentativen «Job» (Heller 2012) dar, der ebenfalls keine unabhängige Einzelhandlung ist, sondern vielmehr ein notwendiger Bestandteil der Gesprächspraktik «Argumentieren» (vgl. Abb. 6, Kapitel 3.6) sowie ein Element eines vollständigen argumentativen Konstrukts. Zudem fanden sich in den Beispielen auch nonverbale Merkmale einer Partnerorientierung, beispielsweise die körperliche Ausrichtung und den auf den Initiator oder die Initiatorin gerichtete Blick im Moment der Äußerung der Begründung. Die Äußerungen können somit durch «das gemeinsame Handeln von Interaktionspartnern zur Fortsetzung einer In-

teraktion auf ein Ziel hin» (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015, 22 f.) als Ko-Konstruktion im weiteren Sinne eingestuft werden.

Auch bei der Wahl sprachlicher und topischer Anschlüsse wurde deutlich, dass sich diese sowohl auf den ersten als auch gleichsam auf den zweiten, fragenden, Turn bezogen. Dieser Bezug kann in beiden Fällen lediglich als inhaltlich kohärenter Zug oder aber in Kombination mit lexikalischen bzw. morphosyntaktischen Kohäsionen an der sprachlichen Oberfläche hergestellt werden. So konnte die ko-konstruierte Begründung durch die finale Begründungsmarkierung «zum» bei gleichzeitigem Aufgreifen des propositionalen Lexems in die etablierte logische Abfolge eingereiht (vgl. Beispiel 1) oder in direktem, elliptischem Anschluss ohne Aufgreifen des Lexems hervorgebracht und damit eng an die Frage angebunden werden (vgl. Beispiel 2). Wie dies für Frage-Antwort-Sequenzen typisch ist, zeigten die Beispiele der vierten und der sechsten Klassen eine sprachlich reduzierte, elliptisch eingepasste Gestaltung der Antwort bzw. der ko-konstruierten Begründung, und zwar unabhängig davon, ob die Frage elaboriert war und zum Beispiel die Proposition nochmals enthielt. Im Gegensatz dazu wurde in der zweiten Klasse trotz elaborierter Frage auch eine sprachlich elaborierte und kohäsiv explizite begründende Antwort gegeben.[8]

Die Beispiele zeigten, dass die kohäsiven Mittel für ko-konstruierte Begründungen in Abhängigkeit der Fragen (diese können beispielsweise die Proposition enthalten, nur ein einzelnes Fragewort oder eine unmodalisiert-konstative Begründungsfrage) auf sprachlicher Ebene vielfältig sein können und rückverweisende, ko-konstruierte Momente produzierten, die retrospektiv nicht nur die potenzielle Auslösehandlung argumentativ ergänzten, sondern auch den Einschub, die Begründungsfrage, in die Gestaltung des Turns einbezogen. Im Gegensatz zu den Ko-Konstruktionen im zweiten Zug (Kapitel 5) unterliegt die Ko-Konstruktion somit zweierlei Abhängigkeiten und die Sequenz erhält zusätzliche Dimensionen, bei der nicht nur das Thema auf der rein inhaltlichen Ebene in die Tiefe elaboriert wird (denn eine inhaltliche Erweiterung findet bei argumentativen Ko-Konstruktionen immer statt), sondern sich durch Nuancen auf der sprachlichen Ebene auch Haltungen der Sprecherinnen und Sprecher ausdifferenzieren und verschiedene epistemische Ansprüche aufeinandertreffen, was unter anderem auch Konsequenzen für die Gruppendynamik und den Fortlauf der thematischen Entfaltung haben kann.

Mit einem Gesamtblick auf die analysierten Daten des Kapitels 7 ist festzuhalten, dass sich das Ko-Konstruieren bei Widersprüchen auf dem Kontinuum des Argumentierens (vgl. Tabelle 1, Kapitel 2.1.2) hinsichtlich seiner Funktion beim konvergent-persuasiven Argumentieren einordnen lässt. Für den Kontext der ko-konstruierten Begründungen nach Widerspruch kann anhand der Datenanalyse von einer größeren kognitiven Differenz zwischen den Interagierenden als in explorativen Kontexten

[8] In dieser Jungengruppe zeigt sich wie auch in derjenigen beim «Ratifizieren» (Ro_K2_HZ_G3a_F37) ein großer Konkurrenzeifer. Die ko-konstruierte Begründung wurde vielleicht deshalb so stark elaboriert, weil sie als Chance genutzt werden sollte, Wissen bzw. epistemische Autorität zu markieren und die eigene Idee durchzusetzen.

ausgegangen werden, da Dissens etabliert und an der sprachlichen Oberfläche explizit markiert wird. Somit liegt ein strittiger Sachverhalt (Klein 1980) bzw. eine divergierende (Be-)Wertung desselben vor. Mithilfe von ko-konstruierten Begründungshandlungen versuchen die Interagierenden, diese Divergenzen zu überwinden und sie in kollektiv Geltendes zu überführen (Klein 1980), entweder durch die Etablierung einer expliziten Begründungpflicht, welche einen globalen Zugzwang explizit relevant setzt und die Gesprächsteilnehmenden dazu veranlasst, Gültigkeit der zuvor dargelegten Position zu demonstrieren, oder aber durch Instanziieren (Heller 2012, 77 ff.). Beim ko-konstruierten Begründen ist es somit ein mögliches Ziel, den widersprochenen Vorschlag der Partnerin oder des Partners (Zug 2) zu plausibilisieren und damit den möglichen Begründungsbedarf beim Partner oder bei der Partnerin zu befriedigen sowie die gegensätzlichen Wissens- und Wertungsbestände einander anzugleichen.

So konnte in den Daten beobachtet werden, dass unzureichende Plausibilisierungsversuche einer ersten Sprecherin oder eines ersten Sprechers durch supportive argumentative Sprechhandlungen (Begründung) einer zweiten Sprecherin oder eines zweiten Sprechers in die Beseitigung des lokalen Dissens mündeten. Durch das ko-konstruierte Begründen kann aber auch *die Ko-Konstrukteurin* oder *der Ko-Konstrukteur* selbst die eigene Meinung offenlegen und sich im interaktionalen Geschehen verorten. Denn dadurch wird zum einen die argumentativ-inhaltliche Ausrichtung (pro oder kontra) und zum anderen auch die soziale Ausrichtung deutlich, und zwar indem eine passende Gesprächspartnerschaft eingegangen wird. Auf diese Weise schaffen die Kinder sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Beziehungsebene Transparenz, die Voraussetzung ist, um konstruktiv an einer Lösung zu arbeiten (Kumpulainen/Kaartinen 2006, 450 f.). Außerdem fungiert das Ko-Konstruieren auch als effektives Mittel, um den Gesprächsaufwand zu minimieren, da das individuelle Proponieren und Begründen fast zeitgleich von zwei Sprechenden «abgedeckt» wird. Obwohl sich die Funktion des ko-konstruierten Begründens im Kontext des Widerspruchs nicht unbedingt von einem monologischen Begründen unterscheiden muss, kann das ko-konstruierte Begründen gerade in einem Mehrparteiengespräch ein erfolgreiches Mittel sein, um den Fortgang der Interaktion aufrechtzuerhalten, zum Beispiel, wenn die eigentliche Adressatin oder der eigentliche Adressat nicht in der Lage ist, selbst eine geeignete Begründung hervorzubringen.

Die Daten erlaubten durch die Stabilität des Erhebungssettings (vgl. Kapitel 4.1) sowie die Erhebung dreier verschiedener Altersstufen auch einen Vergleich der Ergebnisse aus der Entwicklungsperspektive. Sind einige Bemerkungen hinsichtlich des Altersvergleichs in den Analysekapiteln 5-7 bereits gefallen, werden sie im folgenden Kapitel nochmals systematisch und bilanzierend aufgegriffen.

8. Ko-Konstruktionen im Altersvergleich

Die Datenanalyse konzentrierte sich vor allem auf die qualitative Beschreibung – auf das «Was» und «Wie» – von ko-konstruierten Sequenzen. Jedoch ließ es die Datenmenge zu, auch quantitative Tendenzen hinsichtlich einzelner Aspekte ko-konstruierten Argumentierens abzuleiten (vgl. auch Mundwiler et al. 2019). Ziel war es, einen Vergleich über die verschiedenen Altersstufen hinweg aus der Entwicklungsperspektive zu ziehen (vgl. Forschungsfragestellung 4, Kapitel 4.2). Eine repräsentative quantitative Darstellung der Aspekte kann aufgrund der geringen Fallzahl und der unzureichenden systematischen quantitativen Herangehensweise, zum Beispiel mittels Codierungen, jedoch nicht erfolgen.

Im Folgenden werden für die einzelnen Kategorien wichtige quantifizierte Befunde zu ausgewählten Aspekten, wie zum Beispiel zu sprachlichen Kohäsionsmitteln und zum Topos dargestellt. In Anlehnung an Arendts (2019a) Rekonstruktion typisierter, erwerbssupportiver Muster in Peer-Interaktionen werden in den folgenden Ausführungen «empirisch validierte und theoretisch fundierte Plausibilisierungen von möglichen Erwerbserklärungen» (Arendt 2019a, 64) dargestellt. Es wird davon ausgegangen, dass die unterschiedlichen Interaktionskontexte je spezifische, teils habitualisierte, interaktive Muster ausprägen und im Sinne eines «learning by experience» (Dewey 2004) «unterschiedliche Wirkungen auf den Diskurserwerb des Kindes haben können» (Arendt 2019a, 65). Arendt begründet dies folgendermaßen:

> Gerade weil derartige Praktiken von […] den Kindern als funktional in Bezug auf die Interaktionskonstitution angesehen und wiederholt eingesetzt werden, können sie ihre ontogenetischen Effekte erzielen. Insofern sind die ontogenetisch beobachtbaren Erwerbseffekte quasi ein «Nebenprodukt» alltäglicher aktualgenetischer funktionaler Interaktionen. (Arendt 2019a, 65)

Durch den Vergleich verschiedener Altersstufen in einem stabil bleibenden Setting, wird in den folgenden Darstellungen primär auf ontogenetische Erwerbseffekte fokussiert. Die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit eigneten sich für die Rekonstruktion von Erwerbsmechanismen in kindlichen Peer-Interaktionen, da sie, (auch) aus mikroanalytischer Perspektive, die Vollzugswirklichkeit sprachlicher Interaktionen (vgl. auch Arendt 2019a) in einem Pseudo-Längsschnitt fokussierten. Außerdem wurde angenommen, dass erwerbssuportive Mechanismen vor allem dann sichtbar werden, wenn die Interagierenden kooperativ (vgl. Aufgabenstellung zur Findung eines gemeinsamen Entscheids) und responsiv (vgl. Anlage des Settings als kontroverse Diskussion) miteinander agieren und wenn sie die Möglichkeit haben, die konversationellen Jobs eigenständig und -verantwortlich realisieren zu können (Arendt 2019a, 65 f.) (vgl. Setting Peer-Group ohne Erwachsene, Kapitel 4.1 sowie Kapitel 2.3.3).

Zu Beginn der Ausführungen wird ein knapper Vergleich der drei verschiedenen Altersstufen in Bezug auf Begründungshandlungen im Allgemeinen gezogen. Die

Aussagen beruhen auf den mittels Codierungen gewonnenen Ergebnissen des Projekts «Argumentative Gesprächskompetenz in der Schule» von Luginbühl et al. (2014-2018; vgl. auch Mundwiler et al. 2019).

Die quantitativ errechneten und normalisierten Daten aus dem Gesamtprojekt zeigen eine hohe argumentative Interaktivität von den Kindern der Klassen 4 und 6 im Gegensatz zu den jüngeren Kindern (Klasse 2). Für das Gesamtkorpus (180 Gespräche) ließ sich bezüglich des Anteils an Begründungshandlungen am Total themenbezogener Handlungen ein deutlicher Anstieg von Klasse 2 zu Klasse 4 (27% zu 42%) feststellen. Themenbezogene Handlungen meinen all diejenigen Sprechhandlungen, die sich inhaltlich auf eines der Diskussionsthemen bzw. Objekte (12 Gegenstände), zum Beispiel in Form eines Benennens, Positionierens oder Begründens, beziehen (sog. Objektbezug). Nur geringe Unterschiede waren hingegen zwischen Klasse 4 und Klasse 6 (42% versus 46%) zu finden.[1] Die folgende Abbildung 14 illustriert die Ergebnisse grafisch.

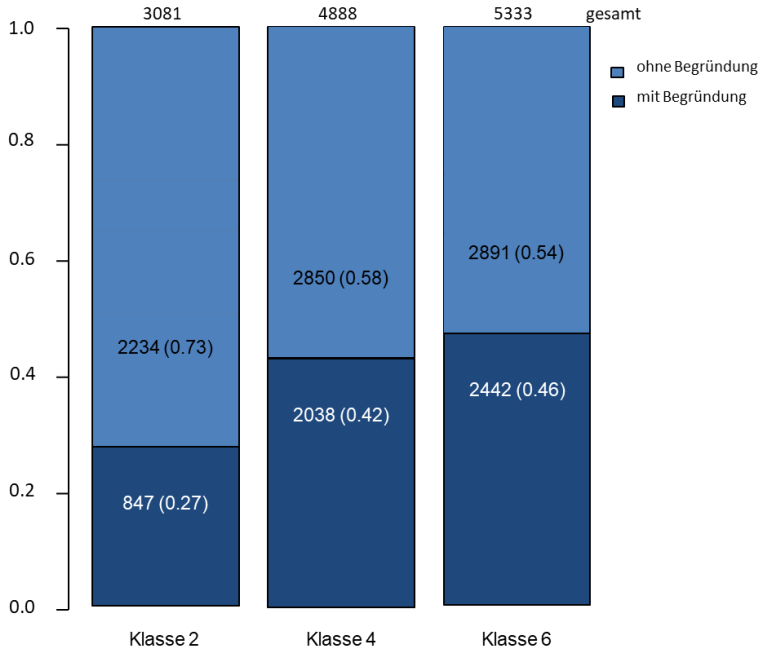


Abbildung 14: Anteil von Begründungshandlungen in annotierten Sequenzen mit Objektbezug des gesamten Korpus, gruppiert nach Klassenstufe.

[1] Diese Entwicklung, die ab der 4. Klasse einsetzt, zeigte sich auch in Bezug auf einige andere getestete Merkmale, wie zum Beispiel Modalisierungen/Verwendung von Konjunktiven (Mundwiler et al. 2019).

Die Werte innerhalb der Balkenabschnitte geben die absolute Anzahl der Sequenzen ohne Begründung (oberer, hellblauer Abschnitt) bzw. mit Begründung an (unterer, dunkelblauer Abschnitt) sowie in Klammern die Anteile bezogen auf die jeweilige Klassenstufe. Die Werte oberhalb der Balken bezeichnen die Gesamtanzahl der annotierten Sequenzen mit Objektbezug in der jeweiligen Klassenstufe. Für das Robinson-Korpus ließen sich äquivalente Tendenzen für die drei verschiedenen Altersstufen errechnen (vgl. auch Kapitel 2.2.3).

Es kann aufgrund dieser Ergebnisse angenommen werden, dass die kommunikative Praktik des (ko-konstruierten) Begründens in der zweiten Klasse noch keine Musterlösung im Sinne routinierter oder sozial approbierter sowie institutionalisierter Praktiken für das gemeinsame Lösen einer Problemstellung darstellt. Laut der befragten Klassenlehrpersonen lernen die Kinder der Grundschule gerade erst unterschiedliche Gesprächsformen und Techniken des sogenannten «dialogischen Sprechens» (vgl. Lehrplan 21) kennen (vgl. auch Vogt 2002). Im Vordergrund steht dabei noch nicht das Argumentieren, sondern zunächst die Einhaltung basaler Gesprächsregeln, die Förderung der Aufmerksamkeitssteuerung und das Zuhören. Im freien Spiel hingegen wird laut Arendt (2019a) bereits von Kindergartenkindern fast jeder zweite Dissens mit einer Begründung bearbeitet. Die Autorin schlussfolgert, dass «Kindergartenkinder untereinander argumentieren und Begründungen als Mittel der Dissensbearbeitung in alltäglichen authentischen Interaktionen einsetzen» (Arendt 2019a, 69) und das Argumentieren somit zu ihrem lebensweltlichen Alltag gehöre (vgl. auch Zadunaisky-Ehrlich/Blum-Kulka 2014; Komor 2010). Auch wenn die Kinder des hier untersuchten Korpus ebenfalls Dissens etablierten und Begründungen hervorbrachten, ließen sich in den Daten vor allem für Klasse 2 eher längere Phasen von unbegründeten, spontansprachlichen Positionierungen identifizieren, bei denen von mehreren Interagierenden (simultan) über mehrere Turns hinweg eine persönliche Stellung bezogen wurde, ohne jedoch kohärente Beiträge zu anderen Gesprächsbeiträgen herzustellen oder diese zu begründen (vgl. auch Kreuz/Luginbühl 2020).[2] Für die Kinder der vierten und sechsten Klasse hingegen konnte ein deutlich hervortretendes Diskussionsbewusstsein (vgl. auch Vogt 2002, 305 f.) mit der Reflexion von eigenen und fremden Standpunkten festgestellt werden. So wurden in diesen Klassenstufen weitaus mehr Begründungen zur Bearbeitung des Problems hervorgebracht (vgl. Abbildung 14).

Weiterhin wurden die Begründungshandlungen im Robinson-Setting hinsichtlich der Einbettung in die Interaktion ausgewertet. Dabei zeigte sich, dass Begründungshandlungen mehrheitlich in ablehnenden Kontexten realisiert worden waren. Es konnten aber auch aufschlussreiche Ergebnisse bezüglich zustimmender bzw. affiliierender Begründungen herausgearbeitet werden. Begründungen, die sich unterstützend auf die zuvor realisierte Äußerung bezogen, traten in der sechsten Klasse zu 25% (gemessen

[2] Es ist zu berücksichtigen, dass sich das institutionalisierte Setting mit seinem spezifischen Gruppenauftrag sowie die konsensorientierte Rahmung der Gesprächsaufgabe anders auf die Frequenz und die Art von Begründungen als im freien Spiel auswirkten.

an allen Begründungshandlungen dieser Klassenstufe), in der zweiten Klasse hingegen nur zu 17% aller realisierten Begründungen auf (Mundwiler et al. 2019). Die folgende Abbildung 15 veranschaulicht diese Ergebnisse.

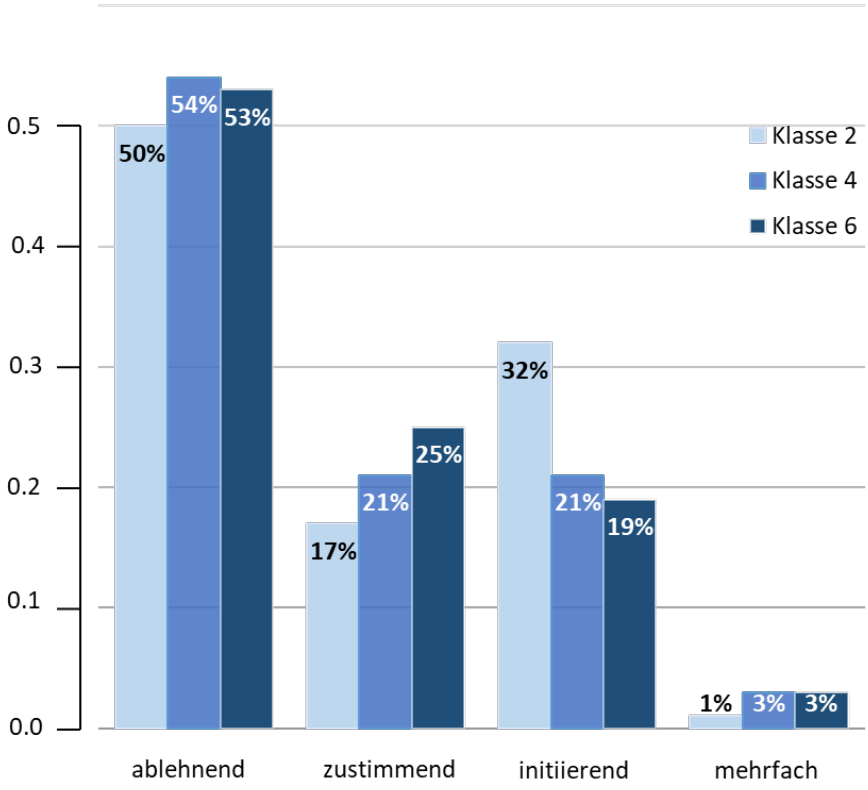


Abbildung 15: Interaktionale Einbettung von Begründungshandlungen im Robinson-Korpus.

In Abbildung 15 ist ersichtlich, dass es sich bei circa der Hälfte aller Begründungshandlungen (50-54%) um ablehnende Begründungen handelte, das heißt, dass Widersprüche bzw. differierende Geltungsansprüche bearbeitet wurden. Über die drei Klassenstufen hinweg waren 17-25% aller Begründungshandlungen zustimmende Begründungen. Diese nahmen von Klassenstufe zu Klassenstufe jeweils um 4% zu. Ebenfalls eine schwache Zunahme ist bei den mehrfach ausgerichteten bzw. abwägenden Begründungshandlungen festzustellen. Die initiierenden Begründungen nahmen über die Altersstufen hinweg insgesamt ab, waren also in Klasse 2 mit 32% deutlich stärker vertreten als in den Klassen 4 und 6 (21% resp. 19%). Hier bestätigt sich das Ergebnis der qualitativen Analysen, dass die jüngeren Kinder häufig einzelne Begründungen realisierten, die sich nicht auf eine unmittelbar zuvor, von anderen Kindern formulierte Position bezogen (beinahe ein Drittel waren initiierende Begründungen) und dass mit zunehmender Klassenstufe häufiger auch in konsensuellen

Kontexten argumentiert wurde (Zunahme der zustimmenden Begründungen) (vgl. auch Mundwiler et al. 2019).

Hinsichtlich der «argumentativen Ko-Konstruktion», wie sie in der hier vorliegenden Arbeit verstanden wird, wurden am Korpus von 60 analysierten Gesprächen 85 argumentative Ko-Konstruktionen der Grundstruktur identifiziert. Dabei fallen die meisten Ko-Konstruktionen mit circa 45% auf Klasse 4, gefolgt von Klasse 6 mit 35%. Weitaus am wenigsten produzierte Klasse 2 argumentative Ko-Konstruktionen mit 20%. Jedoch muss bei diesen Angaben beachtet werden, dass sie in Bezug zu einer Vergleichsgröße gesetzt – normalisiert – werden müssen (Bubenhofer 2009, 150), wie zum Beispiel der Gesprächslänge oder der Anzahl argumentativer Turns (Mundwiler et al. 2019). Die folgende Tabelle 3 gibt einen Überblick zur Häufigkeit von Ko-Konstruktionen im Verhältnis zur durchschnittlichen Dauer der Gespräche bzw. des gesamten Datenmaterials (basierend auf Rundungswerten).

	Klasse 2	**Klasse 4**	**Klasse 6**
Gesprächsmaterial			
Anzahl Gespräche	20	20	20
gesamte Gesprächsdauer (min.)	82 min	135 min	149 min
durchschnittl. Gesprächsdauer (min.sek)	04.10 min	06.76 min	07.45 min
Ko-Konstruktionen (n=85)			
absolut (n)	17	38	30
relativ (%)	20%	45 %	35%
pro Minute	**0.20**	**0.28**	**0.20**

Tabelle 3: Anzahl Ko-Konstruktionen im Verhältnis zur Gesprächsdauer.

Die Tabelle bestätigt die in Abbildung 14 und Abbildung 15 aufgezeigten Tendenzen zwischen Klasse 2 und Klasse 4, die sich bei der Häufigkeit von Begründungen und zustimmenden Begründungen konstatieren ließen. So zeigt sich auch hinsichtlich des Auftretens von Ko-Konstruktionen eine Zunahme zwischen diesen beiden Altersstufen. Überraschenderweise wird in der Tabelle aber auch ersichtlich, dass eine gleiche Anzahl von Ko-Konstruktionen pro Minute für die Klassen 2 und 6 vorliegt. Die zweite Klasse weist insgesamt zwar die kürzesten Gespräche auf, aber im relativen Vergleich zu Klasse 6, mit einer weitaus längeren Gesprächsdauer, ebenso viele Ko-Konstruktionen wie diese. Hingegen findet sich in der Klasse 4 ein deutlicher Peak für die Anzahl von Ko-Konstruktionen. Für die oben durchgeführten Berechnungen ist zu berücksichtigen, dass sich diese nur auf die *Grundstruktur* von argumentativen Ko-Konstruktionen beziehen, nicht jedoch auf die Erweiterte Struktur.

War in Klasse 2 die Grundstruktur im Kontext des ko-konstruierten Begründens im zweiten Zug, insbesondere in der Form des Selbstinitiierens sehr häufig, anteilig so-

gar am meisten, vertreten, fanden sich in der sechsten Klasse hingegen vergleichbar wenig solcher ko-konstruierten Begründungen.[3] Stattdessen ko-konstruierten die Kinder der sechsten Klasse ihre Begründungen häufiger im ratifizierenden Kontext, zum Beispiel beim explorativen Aufzählen oder bei (morphosyntaktischen) Expansionen, vor allem aber in der Erweiterten Struktur, welche für die obige quantitative Berechnung jedoch *nicht* berücksichtigt wurde. Dass die Kinder der sechsten Klasse eher selten ko-konstruierte Begründungen im zweiten Zug hervorbrachten, kann damit erklärt werden, dass der Job des Begründens von der Sprecherin oder dem Sprecher, die oder der auch die Proposition einbrachte, meist selber erledigt worden war – Begründungen ließen sich in den Gesprächen der Sechstklässlerinnen und Sechstklässler somit zwar häufig identifizieren (vgl. Abbildung 14), wurden jedoch nicht als Ko-Konstruktionen realisiert. Die Kinder der zweiten Klasse hingegen initiierten eher selten eine eigene Begründung zu ihrer Meinung, hingegen aber zu derjenigen der Partnerin oder des Partners. Sowohl aus dem fehlenden Einbezug einer wichtigen Kategorie für Klasse 6 (Erweiterte Struktur) als auch durch die Art und Weise der Konstruktion eines Arguments («monologische» Argumentgenerierung vs. ko-konstruierte Argumentgenerierung v.a. beim Selbstinitiieren) ergibt sich das obige Bild zur Verteilung der Ko-Konstruktionen für die beiden Altersstufen. Mögliche Interpretationen zur (Nicht-)Realisierung ko-konstruierter Begründungen in den jeweiligen Altersstufen werden im folgenden Abschnitt vorgeschlagen.

Aus ontogenetischer Sicht kann aufgrund dieser Ergebnisse vermutet werden, dass die Kinder der zweiten Klasse auf die ko-konstruierte Begründung einer Partnerin oder eines Partners – möglicherweise durch fehlendes Sprach- oder Sachwissen – «angewiesen» waren, um das eingebrachte Thema bzw. die eingebrachte Meinung zu plausibilisieren. Dies bestätigen die qualitativ herausgearbeiteten epistemischen Begründungsfunktionen des (gemeinsamen) Wissensaufbaus und der Markierung der epistemischen Autorität, welche häufig in der zweiten Klasse rekonstruiert werden konnten. Zudem ist denkbar, dass die 7-8-Jährigen, anders als die älteren Kinder, ihren eigenen Beitrag bzw. ihren Vorschlag nicht als begründungsbedürftig einschätzten. Die älteren Kinder übernahmen den Job des Begründens in Antizipation eines Begründungsbedarfs hingegen bereits in Eigenverantwortung. Erst bei sprachlich diffizilen oder komplexeren Diskurseinheiten brachten sich die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner als Ko-Konstrukteurinnen oder Ko-Konstrukteure ein und ergänzten Stützen, sodass das Argument der ersten Sprecherinnen oder Sprecher um weitere Plausibilisierungen erweitert wurde (Erweiterte Struktur). Bei den jüngeren Kindern ließe sich durch die fehlenden Eigenbegründungen vermuten, dass Fähigkeiten zur Antizipation eines Begründungsbedarfs von Seiten der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner ebenso wie Fähigkeiten zur Perspektivübernahme noch weniger ausgeprägt sind. Jedoch wies der «Beistand», den die Ko-Konstrukteurin oder der

[3] Das Selbstinitiieren einer Begründung war jedoch in allen Altersstufen mit Abstand der am häufigsten aufgefundene Kontext für argumentative Ko-Konstruktionen (ca. die Hälfte aller argumentativen Ko-Konstruktionen im Gesamtkorpus).

Ko-Konstrukteur für die Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner mit einer ergänzenden Begründung leistete, wiederum darauf hin, dass die Kinder sehr wohl Vermutungen zu einem möglichen Begründungsbedarf anstellten (vgl. auch Arendt 2014, 25; Völzing 1981, 255 ff.).[4] Es ist aber auch nicht auszuschließen, dass es dabei weniger um die Befriedigung eines Begründungsbedarfs ging als vielmehr um die Zurschaustellung der epistemischen Autorität, um den Wunsch nach Partizipation durch die Demonstration einer affiliierenden Einstellung oder die Intensivierung von Konsens (vgl. weitere Funktionen des ko-konstruierten Begründens, Kapitel 9.2). Insgesamt wurden Begründungshandlungen von den Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern jedoch eher selten im Sinne einer argumentativen Ko-Konstruktion auf die initiale Proposition bezogen oder in die Beiträge anderer Kinder integriert, um diese argumentativ fortzuführen. Das gemeinsame Arbeiten an einer Idee, erinnerte daher teilweise an parallele Denkprozesse.[5] Die dargestellten Interpretationen sind bei der Ableitung von argumentativen Kompetenzen in Bezug auf das ko-konstruierte Begründen zu berücksichtigen.

Die folgenden Ausführungen dieses Kapitels greifen die in den qualitativen Analysen festgestellten Altersunterschiede nochmals systematisch mit Bezug auf die sprachlichen Formen und topischen Mittel der ko-konstruierten Begründungen auf. Sie orientieren sich dabei an den einzelnen Kategorien für ko-konstruiertes Begründen (vgl. Kapitel 5-7).

8.1. Ko-konstruierte Begründungen im zweiten Zug

Ko-Konstruktionen durch kontextuell-inhaltliche Relevantsetzungen

In der Subkategorie des ko-konstruierten Begründens durch kontextuell-inhaltliche Relevantsetzungen (vgl. Kapitel 5.1) fiel vor allem bei den selbstinitiierten ko-konstruierten Begründungen (vgl. Kapitel 5.1.1) der Zweitklässlerinnen und Zweitklässler auf, dass die Begründungen tendenziell eher gering in den vorgängigen Turn integriert worden waren. Stattdessen verwendeten die Kinder vielfältige kohäsive Mittel an der sprachlichen Oberfläche, um einen Anschluss zu markieren (z.B. *recyceln*, Zustimmungspartikeln). Außerdem ersetzten die Kinder, wie in Klasse 2 generell häufig beobachtet werden konnte, eine verbale Begründung durch gestische Illustration. In den Klassen 4 und 6 schlossen die Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure ihre Begründung an die Proposition hingegen kondensierter an, beispielsweise unter Gebrauch eines entsprechenden objektdeiktischen Demonstrativpronomens. Bei Klasse 6 fiel aber auch auf, dass beim Übergang von Proposition zur

---

[4] Jedoch könnten sie auch lediglich aus dem Wunsch heraus, ihre eigene Meinung kund zu tun, eine ko-konstruierte Begründung realisiert haben.

[5] Dies hatte jedoch nicht zur Folge, dass sowohl das Spektrum von Kontexten als auch die Realisierungsformen von Ko-Konstruktionen in der unteren Klassenstufe weniger vielfältig waren. Im Gegenteil: Auch wenn ko-konstruierte Begründungen tendenziell weniger auftraten, deckten sie durchaus ein breites Spektrum von Realisierungsformen ab.

Begründung syntaktisch unabhängige Hauptsatzstrukturen mit Modalisierung oder eine zusätzliche elaborierte Ratifizierung der initialen Proposition realisiert wurden, indem diese echohaft wiederholt und damit bestärkt wurde. Die Tendenz zur explizit und aufwendig markierten Zustimmung sowie die Rahmung der eigenen Äußerung als verhandelbar (z.B. durch Modalisierungen), zeugen möglicherweise von Kollaborationsbestrebungen und damit auch von der Identifikation mit der Gruppe im Sinne einer Markierung von Gruppenzugehörigkeit. Außerdem zeigte sich in der sechsten Klasse eine höhere Komplexität der lokalen ko-konstruierten Sequenzen, da teilweise drei Sprecherinnen oder Sprecher an dieser beteiligt waren. Diese Beobachtungen zum komplexen Argumentieren wurden für Klasse 6 auch am häufigen Gebrauch der Erweiterten Struktur ersichtlich (vgl. unten). Hinsichtlich des Topos konnte herausgearbeitet werden, dass sowohl die Kinder der zweiten als auch der sechsten Klasse auf das alltagsweltliche Nutzen-Argument (Mittel-Zweck-Relation) zurückgriffen – in der sechsten Klasse jedoch mit einer elaborierteren sprachlichen Gestaltung. Häufig verwendeten die Zweitklässlerinnen und Zweitklässler daneben auch das evidenztopische «Brauchen»-Argument. Die Topoi der vierten Klassen waren hingegen vielfältiger, zum Teil auch abstrakter (z.B. Situationsschilderungen, Argument der Eigenschaft), was sich auch in anderen Kategorien ko-konstruierten Begründens zeigte.[6]

Beim Abwägen und Explorieren (vgl. Kapitel 5.1.2) bestätigen sich die oben genannten Tendenzen: Auch hier waren es wieder die Kinder der zweiten Klasse, die am häufigsten den Anschluss an die Vorgängeräußerung markierten, wie zum Beispiel durch das Aufgreifen des Lexems mit Zustimmungspartikel oder sogar in Kombination mit einer Evaluation der Proposition. Die Kinder besaßen die Tendenz, relativ stark Bezüge zu den Beiträgen der Partnerin oder des Partners herzustellen sowie einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zu demonstrieren (vgl. auch Arendt 2019a, 86 für Vorschulkinder). Dadurch zeigten sie möglicherweise ein hohes Bedürfnis zur (expliziten) Aufrechterhaltung der aktuellen Thematik und zur kooperativen Entwicklung des Gesprächs.

Die Kinder der höheren Klasse verzichteten hingegen auf diese Mittel zur Kohärenzherstellung. Die Kinder der Klasse 4 griffen zwar auch den Bezugspunkt bzw. den Gegenstand des vorhergehenden Vorschlags lexematisch für ihren Beitrag auf, äußerten aber in unmittelbarem Anschluss daran ihre ko-konstruierte Begründung. Die Kinder der Klasse 6 leiteten ihre Begründung meist sogar nur durch eine Zustimmungspartikel ein. Auch hinsichtlich des Topos konnten ähnliche Befunde wie beim Selbstinitiieren herausgearbeitet werden: Beim Abwägen und Explorieren verwendeten die Zweitklässlerinnen und Zweitklässler ebenso ausschließlich den Topos

---

[6] Es ist beim Vergleich der verwendeten Topoi zu berücksichtigen, dass die Wahl des Topos stark vom aktuell thematisierten Gegenstand abhängt und sich nicht jeder Topos zur Plausibilisierung der Mitnahme eines Gegenstandes anbietet, daher auch nicht von den Kindern verwendet wurde. Die beschriebenen Beobachtungen beziehen sich aber weitgehend auf dieselben thematisierten Gegenstände oder vergleichbare Strukturen bzw. Propositionen, sodass ein Vergleich zwischen den Altersstufen möglich ist.

des Nutzens bzw. der Funktion, die Kinder der vierten und sechsten Klasse hingegen begründeten auch mittels der Schilderung einer Situation (Topos aus der Konsequenz) und der Eigenschaften des Gegenstandes. Auch hinsichtlich der Komplexität der Sprechhandlungen bzw. Sprecherbeteiligungen fanden sich ähnliche Unterschiede wie beim Selbstinitiieren. Während in der zweiten Klasse eine relativ einfache Struktur aufzufinden war, die sich aus Proposition und Begründung zweier Sprecherinnen oder Sprecher zusammensetzte, waren in der vierten Klasse drei verschiedene Sprecherinnen oder Sprecher an der Ko-Konstruktion beteiligt.

Beim dissentischen Kontext des «Verteidigens und Rechtfertigens» (vgl. Kapitel 5.1.3) änderte sich jedoch das Bild bezüglich der sprachlich elaborierten Kohäsionsherstellung. Hier betrieben die Kinder der zweiten Klasse nur einen geringen sprachlichen Aufwand, um ihre Begründung als der Proposition zugehörig zu markieren. Sie knüpften stattdessen in kondensierter Form, meist auch mit schnellem Turnwechsel, an die Vorgängeräußerung an, sodass sogar syntaktische Ko-Konstruktionen durch eine Aufteilung der Begründungshandlung entstanden (vgl. *utterance completion*). Bei Dissens bzw. bei der Verteidigung einer Meinung schienen schnelle und kondensierte Anschlüsse für diese Altersgruppe typisch zu sein und könnten auf einen hohen Durchsetzungswillen oder Konkurrenzeifer schließen lassen (vgl. auch die anderen Dissens-Kategorien in Kapitel 7). Bei den höheren Klassen wurde hingegen die Referenz zur Proposition durch den Gebrauch eines Objektdeiktikums (Klasse 4) und durch die Wiederholung des Bezugsgegenstandes (Klasse 6) hergestellt, aber auch hier fanden sich tendenziell eher kondensierte Anschlüsse. Auch in dieser Subkategorie griffen wieder die Kinder der Klasse 2, aber auch die Kinder der Klasse 6, auf das naheliegende und konkrete Nutzen-Argument zurück, welches sich durch eine hohe Überzeugungsstufe auszeichnet (Church 2009; vgl. Kapitel 9.4). Die Kinder der Klasse 4 stützten sich hingegen mehrheitlich auf das Argument aus der Eigenschaft des Gegenstandes. Hinsichtlich der inhaltlichen Kohärenzherstellung stellten sich die Topoi der Viertklässlerinnen und Viertklässler in der Kategorie der kontextuell-inhaltlichen Relevantsetzungen als am vielfältigsten heraus. In der Gesamtanalyse der Daten zeigte sich, dass das ko-konstruierte Begründen vor allem in der vierten Klasse ein präferiertes Mittel zu sein schien, um die Aufgabe zu bearbeiten (vgl. Tabelle 3). Folglich kann bereits in der vierten Klasse das (ko-konstruierte) Begründen ein funktionales Mittel darstellen, um zum Beispiel eine Einigung voranzubringen, aber auch um Gespräche zu harmonisieren (vgl. auch Funktionen des Begründens, Kapitel 9.2).

Ko-Konstruktionen durch verfahrensbedingte Relevantsetzungen

Für die Subkategorie der verfahrensbedingten Relevantsetzungen (vgl. Kapitel 5.2) wurden, im Vergleich zur oben genannten Kategorie der kontextuell-inhaltlichen Relevantsetzungen, insgesamt nur sehr wenige Beispiele in den Daten aufgefunden. Die Beispiele stammten mehrheitlich aus den höheren Klassen (4 und 6). Für das explorative Aufzählen (vgl. Kapitel 5.2.1) fanden sich gar ausschließlich Daten der sechsten Klasse. Es kann daher vermutet werden, dass argumentative Aushandlungen, die

durch ein selbstständig etabliertes «Muster» realisiert werden, noch nicht zum kommunikativen Repertoire 7- bis 10-Jähriger Kindern gehören.

Die explorativen Frage-Antwort-Sequenzen (vgl. Kapitel 5.2.2) hingegen fanden sich auch in einer vierten und einer zweiten Klasse, nahmen in letzterer aber eher eine Sonderform ein, da die Begründungsfrage des Proponenten auf das eigene Beantworten der Frage abzielte und daher keine Begründungshandlung einer potenziellen Ko-Konstrukteurin oder eines Ko-Konstrukteurs erwartet wurde. In diesem Beispiel der zweiten Klasse wurde die Antwort, wie für solche *adjacency pairs* typisch, elliptisch an die Frage angeschlossen. In der vierten Klasse wurden für das Ko-Konstruieren einer Begründung vom zweiten Sprecher hingegen zusätzliche Sprechhandlungen eingesetzt, um die eigene Äußerung zu kontextualisieren und explizit Zustimmung anzuzeigen (durch vorangestellte Zustimmungspartikeln und Wiederholungen des vorgeschlagenen Gegenstandes, Übernahme derselben Perspektive (z.B. «wir»), die Ergänzung eigener zustimmender Bewertungen). Diese Elaboration war unter anderem auch Konsequenz des Explikationszwangs, der sich aus dem Nicht-Wissen der Fragerin ergab, wohingegen im Beispiel der zweiten Klasse bereits Wissen vom Frager über das zu diskutierende Thema vorhanden war. Frage-Antwort-Muster werden bereits seit der frühen Kindheit mit erwachsenen Stakeholdern eingeübt (z.B. Casillas 2017; Clark 2009; Ervin-Tripp 1970) und festigen sich als Basisprozeduren in der Schule (vgl. schulische Frage-Antwort-Muster zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler, z.B. Mehan 1979; Bak 1996; Rehbein 1984; Ehlich/Rehbein 1977b, vgl. Kapitel 2.3.2). So kann vermutet werden, dass sie auch für die Kinder der zweiten Klasse bekannte Verfahren zum Herstellen gemeinsamen Wissens darstellten. Zudem wurde durch die Elizitierung eines Sprecherbeitrags in Form einer Frage die gegenseitige Partizipation erleichtert. Dies kann ebenfalls ein möglicher Grund sein, dass sich für diese Kategorie vor allem Daten der jüngeren Kinder (zweite und vierte Klasse) finden ließen. Hingegen verlangte es das explorative Aufzählen, welches nur in der sechsten Klasse gefunden wurde, ein etabliertes Muster zunächst erkennen zu können, eine mögliche Beteiligung selbstständig zu initiieren und dann das Muster adäquat zu übernehmen bzw. fortzusetzen.

Ko-Konstruktionen durch morphosyntaktische Relevantsetzungen

Wie sich bereits in der Ergebnisdarstellung der Kapitel 5.1 und 5.2 zeigen ließ, sind morphosyntaktische Ko-Konstruktionen bei den jüngeren Kindern eher selten aufzufinden (vgl. auch die eher geringe Retraktion von ko-konstruierten Begründungen in den oben aufgezeigten Subkategorien), so auch solche, die durch morphosyntaktische Relevantsetzungen entstehen (vgl. Kapitel 5.3). Hier fanden sich nur Datenbeispiele der vierten und sechsten Klasse. Im Gesamtkorpus wurden auch in anderen, nicht argumentativen, Sequenzen ähnliche Altersunterschiede festgestellt: Aus den 64 im Korpus analysierten Komplettierungen waren lediglich fünf Komplettierungen in der zweiten Klasse zu finden und zwar als konklusive Komplettierung (eingeleitet mit «dann»), als konditionale Komplettierung durch eine «wenn-dann-Struktur», zweimal

als Komplettierung des lexematischen Nukleus am Turnende und als diskordante Komplettierung (vgl. Kapitel 3.4.3). 24 Ko-Konstruktionen fielen hingegen auf die vierte und sogar 35 auf die sechste Klasse in insgesamt sieben zusätzlichen Kategorien morphosyntaktischer Komplettierungen auf Phrasenebene und mikrostruktureller Wortebene (wie zum Beispiel als adverbialer oder verbialer Nukleus, als Wortteil etc.). Morphosyntaktische Ko-Konstruktionen sind Zeugen interaktiver und kognitiver Prozesse grammatischer Musterbildung und setzen syntaktisches Wissen als eine Form sozial geteilter Kognition voraus (Günthner 2012, 5; Günthner 2006b/2011; Mazeland 2009; Auer 2007; Lerner 1991). Dies bedeutet, dass die Kinder «über ein gewisses Repertoire an geteiltem Konstruktionswissen – als Teil ihres sprachlichen Wissensvorrats – verfügen» (Günthner 2012, 8) und den kontextuellen Gegebenheiten auch entsprechend realisieren müssen. Auch mit der Annahme, dass sprachliche Formen nicht ständig neu erfunden werden, sondern Erfahrungen zahlreicher früherer Kommunikationssituationen sind und dann zum Bestandteil des sozial geteilten Wissensvorrats werden (Günthner 2012, 8), ist zu vermuten, dass sowohl das grammatische als auch das prozedural-kontextuelle Wissen (z.B. hinsichtlich Sprecherwechselmechanismen) bei den jüngeren Kindern noch wenig vorhanden bzw. gefestigt ist und es in den Daten daher nur selten zu morphosyntaktischen Komplettierungen kam (vgl. Kapitel 5.4.3). Die These, dass bei eher vagen Projektionen mit vielen Möglichkeiten des Anschlusses nur eine minimale Phase der Entlastung besteht (Auer 2005a, 9/2007, 104; vgl. Kapitel 4.4), schien sich im Fall der jüngeren Kinder genau umzukehren: Auch wenn diese in (ihren «bevorzugten») Kontexten der inhaltlich-kontextuellen Relevantsetzungen für eine Begründung einen kognitiven Mehraufwand für die Ko-Konstruktion ihrer Begründung leisten mussten, fiel es ihnen offenbar leichter, auf derlei vage Projektionen eine responsive Handlung anzuschließen, als auf solche, die nur eine stark determinierte Fortführung erlaubten.

Ebenso wie bei den Komplettierungen (vgl. Kapitel 5.3.1) ließ sich auch für die im Analyseteil vorgestellte Expansion einer unvollständigen Proposition durch eine Begründung (vgl. Kapitel 5.3.2) kein Beispiel der zweiten Klasse und auch keines der vierten Klasse finden. Auch hier konnten somit nur in der sechsten Klasse ko-konstruierte Expansionen im argumentativen Zusammenhang herausgearbeitet werden. Aus den 16 identifizierten, nicht argumentbezogenen Expansionen traten hingegen sechs in der vierten Klasse und zehn in der sechsten Klasse auf. In der zweiten Klasse waren Expansionen lediglich im Kontext von Frage-Antwort-Sequenzen identifizierbar – also dann, wenn hochgradig explizit eine Begründung relevant gesetzt, nämlich verbal eingefordert worden war (vgl. Kapitel 3.4.2), nicht jedoch im argumentativen Kontext bei der Vervollständigung einer Proposition zu einer Begründung, die eine eigeninitiative Erweiterung einer Sequenz auf makroskopischer Ebene verlangt.

8.2. Ko-konstruierte Begründungen im Kontext von Konsens

Ko-Konstruktionen nach verbaler Zustimmung

Für die der Kategorie des Selbstiniziierens ähnliche Kategorie des ko-konstruierten Begründens nach einer verbalen Zustimmung (vgl. Kapitel 6.1) fanden sich ebenfalls vor allem Beispiele in den Klassen 2 und 4 und es ließen sich, zum einen hinsichtlich des Sequenzaufbaus und zum anderen hinsichtlich der sprachlichen Formen zur Kohärenzherstellung, kaum Unterschiede zwischen den beiden Altersstufen feststellen. Die ko-konstruierten Beiträge wurden häufig als Begründung mit «zum» oder «weil» markiert. Die Kinder der zweiten Klasse verknüpften ihre ko-konstruierte Begründung durch den Gebrauch einer solchen Begründungsmarkierung syntaktisch im direkten Anschluss an die Proposition (bzw. an die Zustimmung im zweiten Zug). Während weitere syntaktische und lexikalische Markierungen zur Kohäsionsherstellung stark reduziert wurden oder fehlten, wurden die Begründungen in den beiden vierten Klassen durch eine Art *abstract* eingeleitet, zum Beispiel mit Diskursmarkern und dem expliziten Rückbezug auf die Proposition durch ein wiederholendes, jedoch eher schlagwortartiges Nennen des Lexems. Außerdem wurden Verweiswörter («da») und Zeigegesten auf das Arbeitsblatt verwendet, um die Begründung hypotaktisch zu ergänzen.

Diese Beobachtungen zur sprachlichen Ausgestaltung des ko-konstruierten Beitrags überraschen: Wurde in der zweiten Klasse der Anschluss der Begründung an die Proposition durch syntaktisches Einnisten (Auslassen von Substantiv und Prädikat) «verdichtet», erfuhr die Begründung in Klasse 4 eine stärkere Kontextualisierung, zum Beispiel durch das wiederholende Aufgreifen der Proposition oder des Lexems. Genau umgekehrt wurde dies für die vergleichbare Kategorie des Selbstinitiierens konstatiert (vgl. die Diskussion zur Vergleichbarkeit beider Kategorien in Kapitel 6.5). Dies lässt darauf schließen, dass die Kategorie der Ko-Konstruktion nach verbaler Zustimmung nicht so stark wie vermutet der Kategorie des Selbstinitiierens ähnelt, denn das ratifizierende Element im zweiten Zug scheint entscheidender für die Hervorbringung der ko-konstruierten Begründung zu sein als in Kapitel 6.5 angenommen. So war diese Ratifizierung durch eine der Gesprächspartnerinnen oder einen der Gesprächspartner für die Kinder der zweiten Klasse offenbar ein relevanter und integraler Turn, der es ihnen erlaubte, auf eigene Kohäsionsmittel und Mittel der Zustimmung zu verzichten und im Sinne einer «Arbeitsteilung» sofort mit einer ko-konstruierten Begründung anzuschließen. Der ratifizierende Zug schien für die Kinder der vierten Klasse jedoch weniger relevant zur Konstruktion ihrer Begründung zu sein, da diese ihn «übergingen» und offenbar nicht als ein kohäsives Mittel (an)erkannten und stattdessen eine (eigene) elaboriertere Form des Anschlusses hervorbrachten. So wurde im eigenen Turn (erneut) ein der Begründung vorangestellter Übergang bzw. eine Zustimmung zur Verknüpfung von Proposition und Begründung realisiert. Wurde für das Selbstinitiieren angenommen, dass die Kinder der zweiten Klasse noch nicht durch *fine-tuning* an vorgängige Äußerungen in reduzierter Form anknüpfen können, müssen diese Aussagen durch die hier gemachten Beobachtungen

teilweise revidiert werden. Es muss jedoch auch einschränkend festgehalten werden, dass sich nur sehr wenige Beispiele für diese Kategorie finden ließen (insgesamt 6 Beispiele, 2 für Klasse 2 und 4 für Klasse 4) und quantifizierende Aussagen nicht möglich sind. Lediglich qualitative Beobachtungen ließen diesen Schluss zu, können aber auch anders interpretiert werden. Die Gestaltung der ko-konstruierten Begründung bzw. die Form ihrer sprachlichen und syntaktischen Integration in die Äußerungsstruktur kann zudem auf sprecherspezifische Merkmale zurückzuführen sein.

Klarere Aussagen, die sich mit den bisher gemachten decken, ließen sich hingegen zum Topos treffen: Griffen die Kinder der zweiten Klasse im analysierten Beispiel auf eigenes, naheliegendes Alltagswissen mit einem Mittel-Zweck-Topos zurück («Nutzen»-Argument), bezogen die Kinder der vierten Klasse ihre Begründung auf die zuvor gehörte Anweisung der Versuchsleiterin qua «Autoritätstopos» unter Nutzung eines Grund-Folge-Schlusses oder stellten durch die Umfokussierung des Themas, das heißt durch das Anführen einer kontra-Begründung zum konkurrierenden Gegenstand, sogar Verknüpfungen zwischen zwei verschiedenen Gegenständen her und trugen so zu einer thematischen Breitenentwicklung bei. Somit werden hier erneut die topische Einseitigkeit (Klasse 2) und die topische Vielfältigkeit (Klasse 4) ersichtlich. Wie aber an mehreren Stellen bereits betont wurde, können die Ergebnisse der Toposanalyse nur unter Einschränkung für einen Altersvergleich hinzugezogen werden. Ergaben sich ko-konstruierte Momente zum Beispiel bei der Thematisierung eines Gegenstands, welcher nicht von der Versuchsleiterin oder dem Versuchsleiter angesprochen worden war, konnten die Kinder in dieser Sequenz folglich auch keinen Topos aus der «Autorität» realisieren – auch wenn sie möglicherweise ebenso wie die Kinder der vierten Klasse dazu in der Lage wären (vgl. ähnlich auch Kompetenz-Performanz-Problematik, Kapitel 2.2). Daher sind die Ergebnisse zum Topos mehr Produkte des «Zufalls» als der Verlässlichkeit von Aussagen.

Ko-Konstruktionen bei ratifizierenden Zusammenfassungen

In der Kategorie der ko-konstruierten Begründung nach ratifizierenden Zusammenfassungen (vgl. Kapitel 6.2) wurden, wie in der obigen Kategorie des ko-konstruierten Begründens nach verbaler Zustimmung, nur wenige bzw. nur auf Interpretationen beruhende Unterschiede zwischen den Altersstufen konstatiert. Auch diese Kategorie wurde vor allem durch Klasse 4 besetzt. Das häufigere Vorkommen von Zusammenfassungen in den höheren Klassenstufen kann damit begründet werden, dass die etwas älteren Kinder im Laufe des Gesprächs meist weitaus mehr Wissen zusammen entwickelt und kreative Momente geschaffen hatten als die jüngeren Kinder sowie Aussagen – teils auch komplex – begründet hatten. Durch die stärker (argumentativ) verdichteten Gespräche wurde es womöglich notwendig, (Zwischen-)Ergebnisse zu resümieren. Die älteren Kinder schufen durch ihr argumentatives Verhalten also andere Kontexte für potenzielle Begründungen als die jüngeren. Ein weiterer Grund kann das größere prozedurale bzw. gesprächspragmatische Wissen sein, welches derlei Sequenzmuster generierte: Ähnlich wie bei den verfahrensbedingten Relevanzsetzungen (exploratives Aufzählen), kann vermutet werden, dass Fähigkeiten zu gewissen Ver-

fahren der Gesprächsstrukturierung noch nicht von den jüngeren Kindern erworben wurden oder solche Verfahren noch nicht ohne die Anleitung einer erwachsenen Person bzw. eines älteren Peers umgesetzt werden können und daher im Kontext «Peer-Gruppe» ausblieben.

Im Beispiel der zweiten Klasse konnte eine zusätzliche konditionelle Relevanz für das Begründen identifiziert werden, die womöglich dazu verhalf, dass das Verfahren des Zusammenfassens realisiert werden konnte: die offene einleitende Frage zur Wahl der Gegenstände mit der Markierung eines «Nichtwissens». Diese stellte den ersten Teil einer Frage-Antwort-Struktur dar, die zunächst mittels einfachen Nennens des Gegenstandes, dann aber auch mittels Begründung – im Sequenzmuster der Zusammenfassung – komplettiert wurde. Wie bereits festgehalten, schien es den jüngeren Kindern vor allem dann zu gelingen, eine Begründung zu realisieren, wenn diese durch bereits bekannte Verfahren (wie zum Beispiel «Frage-Antwort»), für welche bereits prozedurales Wissen und Strukturwissen erworben wurde, explizit eingefordert worden war. Das selbstinitiierte Zusammenfassen stellte hingegen eine Sprechhandlung dar, die von den Kindern vermutlich noch nicht (schulisch) eingeübt wurde.

Hinsichtlich der sprachlichen und syntaktischen Kohäsion ließen sich vor allem zwischen Klasse 2 und 4 wenig Unterschiede feststellen. In beiden Klassen ergänzten die Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure einen syntaktisch unabhängigen Hauptsatz zur Proposition, der nicht durch kohäsive sprachliche Formen markiert wurde. Eine andere Gestaltung wiesen jedoch die ko-konstruierten Begründungen der Sechstklässlerinnen und Sechstklässler auf: Hier banden die Kinder ihre Äußerung in die Vorgängeräußerung durch die Konstruktion eines «weil»-Nebensatzes mit Verbzweitstellung ein und expandierten die Konstruktion der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers (vgl. auch Kapitel 5.3.2 «morphosyntaktische Expansionen») – wenngleich ebenfalls auf den – auch in Klasse 4 auffindbaren – gegenstandsunspezifischen Topos zurückgegriffen wurde («weil es gibt ja dort Essen und Trinken», nicht gezeigtes Beispiel). Außerdem begründeten die Kinder der Klasse 6 den Ausschluss eines *nicht* gewählten Gegenstands, was im untersuchten Korpus eher eine Ausnahme war. Unterschiede ließen sich hier also nicht nur auf der sprachlichen Ebene finden, sondern auch auf der topischen. Hinsichtlich des Topos zeigte sich jedoch auch wieder ein Unterschied von Klasse 4 und Klasse 6 zu Klasse 2: Ko-konstruierte Begründungen bei ratifizierenden Sprechhandlungen des Zusammenfassens wurden von den älteren Kindern nicht wie in Klasse 2 als gegenstandsspezifische Begründungen realisiert, sondern als generalisierende Plausibilisierungen mit stützenden Bezügen zum Gesamtentscheid, das heißt zu allen drei Propositionen. Hier wurden die Begründungen in einer Art Umkehrschluss, ex negativo, hervorgebracht, sodass die Kinder gegen die abgewählten Optionen durch Grund-Folge-Topoi begründeten, indem sie zum Beispiel die Bedingungen der Insel als ausreichend zum Überleben darstellten. Die Kinder bedienten sich dabei Argumenten, die sich auf die kollektiv abgesicherte Wissensbasis, nämlich den Gesprächsrahmen «Inselsituation» und die Informationen aus der Einführung der Versuchsleiterin oder des Versuchsleiters, stützten (vgl. «Erzieherinnen-Topos» bei Arendt 2016). Wie oben bereits kurz angedeutet wurde, gestaltete

sich die ko-konstruierte Begründung im Beispiel der zweiten Klasse etwas anders: Auch hier wurden alle drei gewählten Optionen zusammenfassend aufgezählt, jedoch erfuhr nur eine davon eine gegenstandspezifische Plausibilisierung, die als einfache pro-Begründung angeführt wurde.

Ko-Konstruktionen nach nonverbaler Zustimmung (Abstimmung)

Das Abstimmen als Form einen Konsens zu erreichen ist bereits bei den jüngeren Schulkindern ein bekanntes Verfahren, das nicht nur im Unterricht, sondern auch in geleiteten Gruppendiskussionen, wie zum Beispiel im Klassenrat, Anwendung findet. Dementsprechend ließen sich bereits in Klasse 2 ko-konstruierte Begründungen im Zusammenhang mit dem Ratifizieren durch Abstimmungen per Handzeichen bzw. Melden beobachten (vgl. Kapitel 6.3), ebenso in Klasse 4, nicht jedoch in Klasse 6. Spekulativ kann das Ausbleiben von Abstimmungen per Handzeichen in Klasse 6 damit begründbar sein, dass das Melden als schulische Verhaltensweise – mit der das von der Lehrperson verlangte Engagement und Wissen demonstriert wird – in der Phase der (Vor-)Pubertät als spießig und streberisch angesehen wird. Zudem benötigten Abstimmungsverfahren eine Gesprächsleiterin oder einen Gesprächsleiter, deren oder dessen Rolle ebenso durch «Streberei» stigmatisiert sein könnte. Abstimmungsverfahren wurden zudem vor allem dann aufgefunden, wenn die Kinder in eine Patt-Situation geraten waren, die sie auf Sprachhandlungsebene nicht lösen konnten, was vor allem bei den jüngeren Kindern, jedoch seltener bei den Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern der Fall war. Diese versuchten derartige Konfliktsituationen meist durch verbale Aushandlungen zu lösen.

Auf topischer und sprachlicher Ebene ließen sich keine Unterschiede zwischen Klasse 2 und Klasse 4 identifizieren. In beiden Klassenstufen wurde die Ko-Konstruktion durch eine Gegenbegründung zum konkurrierenden, funktional ähnlichen Gegenstand durch die Darstellung einer unvorteilhaften Eigenschaft des Gegenstandes hervorgebracht. Die Verknüpfungen von (kollektiver) Proposition und Begründung wiesen in beiden Beispielen ähnliche Muster auf: In den Beispielen wurde die Begründung mit der Konjunktion «weil» als Nebensatz mit Verbzweitstellung eingeleitet und dadurch zugehörig zur Proposition bzw. als «Erkenntnisgrund für die Aussage im Hauptsatz» (Feilke 2015, 125) markiert.

Erweiterte Ko-Konstruktionen nach der Grundstruktur

Eine Kategorie, die sich primär aus den Daten der sechsten Klasse konstituierte, ist das Begründen in der Erweiterten Struktur (vgl. Kapitel 6.4), das heißt, wenn nach einem ko-konstruierten Argument eine weitere Plausibilisierung durch eine Stütze erfolgt. Als mögliche Funktionen konnten beispielsweise ein hohes Harmoniebedürfnis sowie die Markierung von Gruppenzugehörigkeit konstatiert werden (vgl. Kapitel 6.5 und 9.2). Das Begründen in der Erweiterten Struktur war vor allem in den Klassen 4 und 6 aufzufinden – auch quantitative Analysen zeigen diese Tendenz für diese Klassenstufen (vgl. Kapitel 6.4) – sowie in Mädchengruppen (Kreuz 2018). Aus insgesamt 309 identifizierten Stützen wurden nur rund 7% von Klasse 2, hingegen

40,5% von Klasse 4 und sogar rund 52% von Klasse 6 realisiert. Diese Tendenz zeigte sich aber nicht nur bei der Realisierung von Stützen, sondern auch für argumentative Additionen (gesamt: 93), die das Thema in die Breite entwickelten. Dabei entfielen auf Klasse 2 rund 7,5%, auf Klasse 4 34,4% und Klasse 6 58,1%.[7] Im Kontext der Erweiterten Struktur entstanden durch Stützen und Additionen in den beiden höheren Klassen (vor allem Klasse 6) oft «konsensuelle» Argumentationsverläufe (Doury 2012; auch Kotthoff 2015), die meist als globale argumentative Diskurseinheiten produziert worden waren. Auffällig war aber auch, dass die Komplexität der gemeinsam realisierten *lokalen* Ko-Konstruktionssequenz mit fortschreitendem Alter zunahm, welche in Kapitel 6.4 näher untersucht wurden (vgl. auch Goetz/Shatz 1999). Dass Expansionen und komplexe Argumentationen dieser Art möglich waren, liegt in erster Linie im zunehmenden Welt- und Erfahrungswissen der heranwachsenden Kinder bzw. Jugendlichen begründet. Um elaboriert argumentieren zu können, ist neben fachlichem Wissen (z.B. Feilke 2008; Krelle 2014) auch sprachliches und konversationelles Wissen notwendig. Auch dieses eignen sich Kinder im Verlauf ihrer Entwicklung und der schulischen Sozialisation nach und nach an. Dieser Fakt ist kein Novum und auch die hier untersuchten Daten bestätigen die Erkenntnisse der Argumentationsforschung sowie der Spracherwerbs- und Entwicklungsforschung, wenngleich bisher keine detaillierten Untersuchungen zum Vergleich argumentativer «Outputs» oder Verhaltensweisen von Kindern im Grundschulalter mit dem Übergang zum Jugendalter für das Setting «Kleingruppendiskussion» vorliegen (vgl. aber z.B. Morek 2015a).

Während das Beispiel für eine ko-konstruierte Stütze der zweiten Klasse an eine selbstinitiierte Begründung der Grundstruktur erinnerte, da lediglich ein evidenztopisches «Brauchen»-Argument expandiert worden war, fanden sich in den Klassen 4 und 6 komplexere Sequenzen des gemeinsamen Begründens, die über einen Dreischritt hinausgingen. So war die Sequenz der vierten Klasse durch die wechselnden Sprecherbeteiligungen und die inhaltlich aussagekräftigere erste Begründung, an die es kohärent anzuknüpfen galt, weitaus vielschichtiger aufgebaut. Dies hatte zur Folge, dass sich die Elemente der Ko-Konstruktion «Begründung» und «Stütze» stärker aneinander orientierten und die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur nicht nur auf passendes Detailwissen zum bereits eingeführten Thema, sondern auch auf grammatikalische Wissensbestände zurückgreifen musste (z.B. bei der notwendigen Expansion zu einem syntaktisch vollständigen Bedingungsgefüge). Auch hier bedienten sich die Kinder der vierten Klasse wieder eines, eher abstrakten, Eigenschafts-Topos und nicht des konkreten Nutzen-Topos.

In der sechsten Klasse kamen neben dem Proponieren, Begründen und Stützen weitere argumentationsrelevante Elemente hinzu: das Problematisieren, das Evaluieren sowie die Realisation einer weiteren Stütze. Auch hier wurde die enge morphosyntaktische Verknüpfung deutlich, mit der die Grundstruktur erweitert wurde. Auch

[7] Auch die normalisierten Daten (nach Gesprächsdauer) bestätigen diese Tendenz. Die entsprechenden 4 und 5 sind im Anhang V aufgeführt.

topisch waren die beiden Elemente genau aufeinander abgestimmt, da durch Deduktion inhaltlich passende Konkretisierungen der ersten Begründung hervorgebracht worden waren. Zudem zeigte sich in den Beispielen der sechsten Klasse erneut ein regelgeleitetes, schematisches Vorgehen, das so noch nicht in der Klasse 2 aufzufinden war: Die Argumentation war in ein gemeinsames Durchgehen des Arbeitsblattes mit den Gegenständen eingebettet (vgl. Kapitel 5.2.1). Dieses erinnerte an das Intonieren von sogenannten «Listen» (z.B. Knerich 2013; Selting 2004 für dreiteilige Listen mit Drei-Komponenten-Struktur; auch Lerner 1994/1995; Jefferson 1990; Müller 1989) mit musterhaften Abfolgen und war durch seine starke sequenzinterne Strukturierung gekennzeichnet. Ähnlich wie bei den morphosyntaktischen Ko-Konstruktionen kam hierbei – neben der inhaltlichen Ebene – die Ebene der Mikrostrukturen zum Tragen, die in besonderem Maße kohäsive, fein abgestimmte Versprachlichungsprozesse erforderte.

Auch hinsichtlich der argumentativen Mittel bzw. des Topos ließen sich Unterschiede zwischen den jüngeren und den älteren Kindern feststellen: Erinnerte die Begründung der zweiten Klasse an eine sprachlich eigenständige, elaborierte Begründung wie bei der Selbstinitiierung (z.B. ohne Kondensierung oder Einnisten) und wurde hier lediglich das «Brauchen»-Argument fortgeführt, bauten die Kinder der vierten und sechsten Klasse konklusive Folgerungen auf, konkretisierten das Argument ihrer Partnerin oder ihres Partners oder plausibilisierten es durch Paraphrasen. Dies erforderte eine stärkere Feinabstimmung mit der vorgängigen Äußerung, nicht nur auf syntaktischer und topischer Ebene, sondern auch hinsichtlich der Einschätzung der argumentativen Haltbarkeit und Relevanz der eigenen Stütze im aktuellen Kontext. Vor allem an der Erweiterten Struktur zeigte sich darüber hinaus die Vielfalt der Funktionen des Argumentierens. Denn hier wurde nicht nur begründet, um ein Thema explorativ zu bearbeiten und durch gemeinsame Abwägungsprozesse eine gemeinsame Lösung zu finden, sondern auch um Konsens zu intensivieren und Gruppenzugehörigkeit zu markieren.

8.3. Ko-konstruierte Begründungen nach Widerspruch

Im dritten Teil des Fazits zur Entwicklungsperspektive wird das Ko-Konstruieren im dissentischen Kontext aufgegriffen. Im Fokus stand die Untersuchung ko-konstruierter Begründungen, die nach einem Widerspruch zu einer Proposition im dritten Zug hervorgebracht worden waren (vgl. Kapitel 7). Auch wenn dissentische Kontexte, das heißt begründete Widersprüche auf eine Äußerung im Gesamtkorpus am häufigsten vertreten sind (zu ca. 50%; vgl. Abbildung 14), fanden sich in diesem Kontext jedoch nur wenige argumentative Ko-Konstruktionen. Das Ko-Konstruieren scheint daher ein Mittel zu sein, das vor allem für konsentische Kontexte eingesetzt wird, nicht jedoch, wenn Wissens- und Wertungsdivergenzen bestehen (vgl. auch Definition «argumentative Ko-Konstruktion», Kapitel 3.6).

Durch den Widerspruch im zweiten Zug gestaltete sich die Sequenz komplexer als in den anderen beiden Kontexten, denn die Aushandlung erhielt eine zusätzliche, eine dissentische, Perspektive sowie einen neuen *player*, die Opponentin oder den Opponenten. So mussten die ko-konstruierten Begründungen zum einen auf die initiale Proposition, zum anderen aber auch auf den unmittelbar zuvor geäußerten Turn Bezug nehmen, um Kohärenz zu beiden Elementen herzustellen – einerseits also als unterstützende Begründung für die Partnerin oder den Partner, andererseits aber als Gegenargument zum Opponenten realisiert werden. Diese Herausforderung ergab sich vor allem für den Kontext des Ko-Konstruierens nach einem begründeten Einwand (vgl. Kapitel 7.2), der jedoch äußerst selten in den Daten identifizierbar war (ein Beispiel einer Klasse 4). Die hohe Komplexität – sowie auch die Dispräferenz für das Ko-Konstruieren im dissentischen Kontext (Kotthoff 1993) – stellen mögliche Gründe dar, warum das Ko-Konstruieren in der Kategorie «Widerspruch» insgesamt nur sehr selten realisiert wurde.

Etwas häufiger wurden jedoch Beispiele der dritten Subkategorie «Ko-Konstruktion nach einer Begründungsfrage» (vgl. Kapitel 7.3) aufgefunden – auch für die zweite Klasse. Dies kann ebenfalls, wie in den anderen Kategorien mit einer ähnlichen Frage-Antwort-Struktur (vgl. Kapitel 5.2.2), damit begründet werden, dass das Frage-Antwort-Muster bereits bekannt ist und mit ihm explizit Zugzwänge gesetzt werden, die eine ganz bestimmte Äußerung – wenn auch nicht immer mit klarer Sprecheradressierung – projizierten (vgl. *adjacency pair*; Schegloff 1968, 1083; Schegloff/Sacks 1973, 296; Kapitel 3.5 und 4.4) und daher eine Beteiligung in der Interaktion erleichterten. Die strukturellen «Vorgaben» und explizit gesetzte Relevanzen entlasteten damit den Prozessplanungsaufwand und waren so vermutlich bereits von den Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern realisierbar. Auch hier zeigte sich – wie durch die anderen Kategorien bereits bestätigt werden konnte – die sprachlich aufwendiger hervorgebrachte Kohäsionsmarkierung von den Kindern der zweiten Klasse. Trotz elaborierter Frage, die eine elliptische Antwort durchaus zuließe, wurden sprachlich elaborierte und kohäsiv stark markierte begründende Antworten gegeben, wie zum Beispiel durch die Wiederverwendung von Lexem oder Verb. Die Beispiele der Klassen 4 und 6 zeigten hingegen – wie für Frage-Antwort-Sequenzen nicht unüblich – eine sprachlich reduzierte, elliptisch eingepasste Gestaltung der Antwort bzw. der ko-konstruierten Begründung – unabhängig vom Elaborierungsgrad der Frage. Die Kinder waren offensichtlich in der Lage, eigene Äußerungen so sprachlich einzupassen, dass sie die Äußerungen der Partnerin oder des Partners einerseits sinnvoll und unter Einhaltung des Kohärenzobligatoriums gemeinsamer Interaktionen weiterführten, gleichzeitig durch die Minimierung von Elaborationsaufwand aber auch für ökonomische Reduktion sorgten.

8.4. Zusammenfassender Überblick

Im Folgenden werden überblicksartig die auffälligsten Beobachtungen für die einzelnen Klassenstufen dargestellt.

Die Kinder der Klasse 2

- ko-konstruierten im Vergleich zu den anderen beiden Klassenstufen am wenigsten, deckten dabei aber dennoch ein relativ großes Spektrum an Kontexten für Ko-Konstruktionen ab,
- ko-konstruierten vor allem bei kontextuell-inhaltlichen Relevantsetzungen (vgl. Kapitel 5.1), insbesondere durch das Selbstinitiieren (vgl. Kapitel 5.1.1),
- präferierten für das Ko-Konstruieren Kontexte, die eine Begründung explizit projizierten, wie zum Beispiel in Frage-Antwort-Sequenzen (vgl. Kapitel 5.2.2),
- setzten Ko-Konstruktionen kaum bis gar nicht bei verfahrensbedingten Relevantsetzungen, wie dem explorativen Aufzählen (vgl. Kapitel 5.2.1), beim ratifizierenden Zusammenfassen (vgl. Kapitel 6.2) sowie bei morphosyntaktischen Ko-Konstruktionen (vgl. Kapitel 5.3) ein,
- setzten Ko-Konstruktionen nicht ein, wenn die Vorgängeräußerungen stark thematisch elaboriert und komplex waren, wie zum Beispiel nach der Grundstruktur (Erweiterte Struktur, vgl. Kapitel 6.4) oder in komplexen dissentischen Kontexten mit Widerspruch (zum Beispiel nach einem begründeten Einwand, vgl. Kapitel 7.2),
- zeigten eine eher aufwendige Herstellung von Kohärenz durch oberflächennahe kohäsive Mittel, zum Beispiel durch die Wiederholung des Lexems bzw. des aktuell diskutierten Gegenstandes,
- knüpften eher mit elaborierten, vollständigen bzw. syntaktisch unabhängigen Satzstrukturen an die Proposition an,
- bevorzugten den Topos des Nutzen-Arguments (Mittel-Zweck-Relation)
- setzten das ko-konstruierte Begründen nicht nur zur explorativen Lösungsfindung ein, sondern nutzten es auch, um epistemische Autorität zu markieren und die eigene Meinung (insistierend) bis zur (finalen) Konklusion beizubehalten.

Kinder der Klasse 4

- deckten ebenfalls ein großes Spektrum an Kontexten für Ko-Konstruktionen ab; ebenfalls wurde hier das Selbstinitiieren häufig aufgefunden, daneben aber auch alle anderen der unter den Kapiteln 5.1, 5.2 und 5.3 beschriebenen Kategorien,
- ko-konstruierten im Vergleich zu den anderen Klassen sehr häufig im ratifizierenden Kontext nach Zustimmungspartikeln (vgl. Kapitel 6.1), griffen daneben oft auch auf gesprächsstrukturierende Kontexte, wie das ratifizierende Zusammenfassen zurück (vgl. Kapitel 6.2),

- besetzten zum Teil Kategorien alleine, wie das Ko-Konstruieren nach einem begründeten Einwand (vgl. Kapitel 7.2),
- ko-konstruierten auch durch sprachlich elliptische bzw. kondensierte Anknüpfungen an die Vorgängeräußerung,
- zeigten insgesamt sowohl die größte Kontext- als auch Toposvielfalt für ko-konstruierte Begründungen.

Kinder der Klasse 6

- ko-konstruierten im Vergleich relativ wenig in der Hauptkategorie «Selbstinitiieren» (vgl. Kapitel 5.1.1),
- ko-konstruierten insgesamt in nur wenigen Kontexten, so fehlten zum Beispiel: Explorative Frage-Antwort-Sequenzen (vgl. Kapitel 5.2.2), Ko-Konstruktionen nach verbaler Zustimmung (vgl. Kapitel 6.1), bei Abstimmung durch Melden (vgl. Kapitel 6.3), nach einem begründeten Einwand (vgl. Kapitel 7.2) und nach einfacher Ablehnung (vgl. Kapitel 7.1),
- ko-konstruierten hingegen häufiger im Kontext «Abwägen und Explorieren» (vgl. Kapitel 5.1.2), «Verteidigen und Rechtfertigen» (diese Ko-Konstruktionen kam dort mehr als doppelt so häufig wie bei anderen Klassen vor) (vgl. Kapitel 5.1.3) sowie beim explorativen Aufzählen (vgl. Kapitel 5.2.1),
- ko-konstruierten außerdem sehr häufig in komplexen Strukturen wie bei der Erweiterten Struktur (vgl. Kapitel 6.4),
- zeigten (daher) die geringste Kontextvielfalt – jedoch eine Kumulation bei anderen, komplexeren Kontexten – sowie eine geringere Toposvielfalt als Klasse 4 (präferiert wurde hier wie in Klasse 2 der Nutzen-Topos),
- ko-konstruierten, ebenfalls wie Klasse 4, durch sprachlich elliptische bzw. kondensierte Anknüpfungen an die Vorgängeräußerung,
- setzten das ko-konstruierte Begründen nicht nur aufgabenfunktional zur (explorativen) Lösungsfindung ein, sondern nutzten es auch für die Beziehungsgestaltung, zum Beispiel um Konsens zu intensivieren bzw. Übereinstimmung zu explizieren, Gruppenzugehörigkeit zu markieren und die eigene Identität mit der der Gruppe ab- und anzugleichen.

Aus den Beobachtungen lässt sich ableiten, dass die Kinder in Abhängigkeit ihres Alters «präferierte» Kontexte für das (ko-konstruierte) Begründen besitzen bzw. nur ganz bestimmte Kontexte schaffen (können). Wie bereits aufgezeigt wurde, ko-konstruierten die Kinder der zweiten Klasse häufig durch Selbstinitiieren sowie in denjenigen Kontexten, in denen das Begründen stark projiziert worden war. Dabei wurden die Begründungen jedoch nicht auf der mikrostrukturellen Ebene von morphosyntaktischen Relevanzen ausgelöst, sondern stets dann, wenn Begründungen auf Sprechhandlungsebene, zum Beispiel durch eine Begründungsfrage (explizit) projiziert worden waren.

Hingegen ließ sich in den höheren Altersstufen eine Zunahme von ko-konstruierten Begründungen im Zusammenhang mit morphosyntaktischen und verfahrensbedingten Relevantsetzungen für eine Begründung sowie, vor allem für Klasse 6, die Zunahme von ko-konstruierten Begründungen in komplexen argumentativen Zusammenhängen beobachten. Bei der Ergebnisdarstellung ist zu berücksichtigen, dass die Anzahl der jeweiligen ko-konstruierten Sequenzen stark davon abhängt, ob bzw. wie oft überhaupt der entsprechende Ausgangskontext für eine bestimmte Art der Ko-Konstruktion etabliert worden war. Wurden zum Beispiel, wie in der zweiten Klasse, keine ratifizierenden Zusammenfassungen hervorgebracht, können folglich auch keine Ko-Konstruktionen in diesem Kontext erfolgen. Dennoch ergibt sich daraus ein aufschlussreiches Bild zum vorhandenen Repertoire pragmatischer Mittel und entsprechender (sprachlicher) Formen, mit denen die Kinder der unterschiedlichen Altersstufen die Aufgabenstellung interaktiv und in bestimmten Kontexten gar ko-konstruktiv lösten.

Die Ergebnisse legen einen deutlichen Unterschied für das ko-konstruierte Begründen auf verschiedenen interaktionalen Ebenen (z.B. Morphosyntax, Topos) zwischen Klasse 2 und Klasse 4 nahe, sodass hinsichtlich des Erwerbsverlaufs kommunikativ-interaktionaler Fähigkeiten möglicherweise ein großer Entwicklungssprung zwischen circa acht und zehn Jahre alten Kindern stattfindet.[8] Eine Lesart dieser Befunde ist, dass in der vierten Klasse womöglich Praktiken eingeübt werden, die in Klasse 2 noch kaum realisiert werden, und in Klasse 6 wieder in den Hintergrund treten. Um haltbare Aussagen über die starken Unterschiede in den argumentativen Praktiken der Kinder der zweiten und vierten Klasse treffen zu können, wäre der systematische Einbezug weiterer Variablen erforderlich, wie zum Beispiel die genaue Erhebung der Lerninhalte in den Klassen 3 und 4 im Kompetenzbereich «Sprechen und Zuhören». Jedoch müssten vielerlei weitere Variablen berücksichtigt werden, die sich jedoch kaum kontrollieren lassen (z.B. weitere sprachliche Erwerbsprozesse in der Schule oder im Elternhaus bzw. bei außerschulischen Aktivitäten). Daher lassen sich lediglich spekulative Aussagen zur Erklärung der Peaks in Klasse 4 treffen.

Zwischen den Klassen 4 und 6 ließen sich hingegen weniger große Unterschiede finden (vgl. auch Mundwiler et al. 2019; vgl. auch Abbildung 14 und Abbildung 15). Die Ergebnisse machen hinsichtlich einiger Untersuchungsaspekte stattdessen eher den Anschein einer Rückläufigkeit, da zum Beispiel die Vielfalt an ko-konstruierten Sequenzen bzw. ihrer Kontexte in Klasse 6 wieder abnahm. Diese Rückläufigkeit entstand möglicherweise durch hohe Anteile des eigenständigen Begründens der eigenen Proposition sowie durch das Hinzukommen des Begründens in komplexeren argumentativen Strukturen (Argumentieren in der Erweiterten Struktur), welche noch kaum von den jüngeren Kindern realisiert worden waren. Dadurch wurden andere Formen zur interaktiven Bearbeitung der Aufgabenstellung, wie zum Beispiel das

[8] Anderson et al. (1997) stellen jedoch fest, dass es keine entwicklungsbedingten Altersunterschiede zwischen 7- und 13-Jährigen hinsichtlich des generellen sprachlichen Verhaltens und der Art der Elaborierung von Argumenten gäbe, was die Daten – obwohl sie nur ein eingegrenztes, spezifisches Phänomen untersuchen – so nicht bestätigen können.

Abstimmen, womöglich abgelöst. Außerdem wurde eine Rückläufigkeit hinsichtlich der Vielfalt topischer Mittel, vor allem der formalen Topoi, beobachtet. Um das Gespräch in der oben genannten Komplexität, zum Beispiel hinsichtlich seiner konversationellen und argumentstrukturellen Anforderungen zu bewältigen, ist es denkbar, dass die Sechstklässlerinnen und Sechstklässler häufig auf naheliegende und evidente Topoi aus der Mittel-Zweck-Relation zurückgriffen. Diese wurden jedoch stärker inhaltlich angereichert und ausgeweitet, wie zum Beispiel durch die Darstellung von Szenarien, narrativen Situationsschilderungen und Beispielen. Dies legt nahe, dass sich sprachliche Kompetenzen weniger durch ein lineares *Anwachsen* / einen linearen *Zuwachs* bestimmter Fähigkeiten beschreiben lassen als vielmehr durch die *Veränderung* von Qualitäten (vgl. auch Kapitel 8.5). Es kann weiterhin vermutet werden, dass in der sechsten Klasse ein «komponentenbezogener Entwicklungsfortschritt» (Krummheuer 2011, 3) (z.B. der Kooperationskomponente) bei «vorübergehender Retardation in anderen Komponenten» (ebd.)[9] (hier z.B. bei der Toposvielfalt bezüglich der formal-strukturellen Komponente) vorliegt. Die Besonderheit auf sprachlicher Ebene, die sich bereits in der vierten Klasse zeigte (das sprachlich kondensierte Fortführen der Vorgängeräußerung; auch das morphosyntaktische Ko-Konstruieren), blieb hingegen erhalten. Erworbenes Sprachwissen bzw. Sprachmusterwissen scheint daher eine feste Größe zu sein, die auch in anspruchsvollen argumentativen Situationen stabil bleibt und beibehalten wird, wohingegen die Fähigkeit, *vielfältige* und zugleich faktische Topoi mit hoher Überzeugungskraft in komplexen Situationen zu nutzen, in Klasse 6 erst entwickelt wird. Schlussendlich muss jedoch immer auch die Problematik der Kompetenz vs. Performanz (vgl. Kapitel 2.2) in die Überlegungen einbezogen werden.

Zusammenfassend kommen im Vergleich zu Klasse 2 und Klasse 4 / Klasse 6 im Zusammenhang mit ko-konstruierten Begründungen im *Wesentlichen* hinzu oder werden häufiger gebraucht:

auf kontextueller Ebene

- Kontexte, bei denen i) ein Muster entsteht und ii) adäquat weitergeführt wird
- Kontexte morphosyntaktischer Relevantsetzungen für Ko-Konstruktionen
- Kontexte mit divergierenden Sprecherrollen (dissentische Kontexte mit Opposition)
- Kontexte, in denen auch nur eine geringe Projektion einer Begründung vorliegt
- Kontexte, die die Grundstruktur um eine Stütze erweitern, sodass eine andere Hierarchieebene erreicht wird (Erweitertes Standardformat bzw. komplexes Format) (Grundler 2011, 199; Vogt 2002, 258),

[9] Krummheuers Untersuchungen beziehen sich auf die «Interaktionale Nische mathematischer Denkentwicklung (NMD)» im Vergleich von Kindergarten- und Grundschulkindern.

auf (Sprach-)Handlungsebene hinsichtlich der kohäsiven Anknüpfung an den Vorgängerbeitrag

- morphosyntaktische Ko-Konstruktionen bzw. syntaktisch reduziertes und damit elliptisch realisiertes Einnisten (Mazeland 2009) in die Vorgängeräußerung
- evaluativ-bestätigende Äußerungen oder zustimmende *abstracts* in Begründungshandlungen, die nicht nur Zustimmung oder Verstehen explizieren, sondern Konsens intensivieren
- verbale (statt nonverbale) Mittel für die Gesprächssteuerung und die Begründung,

auf topischer Ebene

- Topoi, die sich nicht nur konkret auf einen Nutzen («Mittel-Zweck») beziehen, sondern auch vielfältige andere Gründe enthalten, die teilweise abstraktere Inhalte verdeutlichen, wie z.B. Topos der Eigenschaft («Grund-Folge»), Szenarien, Einschränkungstopos, Vergleiche, Autoritätstopos (v.a. für Klasse 4, für Klassen 6 in bestimmten kontextuellen Zusammenhängen wieder rückläufig).

Jedoch zeigen die Daten auch immer wieder, dass Unterschiede beim argumentativen Ko-Konstruieren nicht nur über die Altersgruppen hinweg bestehen, sondern auch innerhalb ein und derselben Altersgruppe aufzufinden waren (vgl. z.B. auch Schneeberger 2009), was pauschale Schlüsse auf einen linearen Erwerbsverlauf oder Aussagen zur Entwicklung argumentativer Kompetenzen – als ein personenbezogenes Konzept verstanden (Quasthoff 2009, 85) – nicht zulässt (vgl. auch Hauser/Luginbühl 2015, 18) (vgl. Kapitel 2.4). Auffällig waren Unterschiede in altershomogenen Gruppen zum Beispiel hinsichtlich der Tiefenentwicklung einer Argumentation, die sich durch die gemeinsame Verhandlung und Vernetzung von individuellen Beiträgen ergab. Die Koordination von Aktivitäten auf sprachlich-syntaktischer Ebene zur Entstehung eines lokal-kohärenten Arguments konnte innerhalb der jeweiligen Altersgruppen hingegen als recht homogen rekonstruiert werden.

In allen Beispielen, in denen ein gemeinsames Konstruieren von Argumenten identifiziert werden konnte, waren die Kinder in der Lage, je nach Kontext, kohärent an die Beiträge der anderen anzuknüpfen und gemeinsam Bedeutung herzustellen. Eine hohe Reziprozität wurde dann ersichtlich, wenn die Kinder an der sprachlichen Oberfläche ihre wechselseitige Bezugnahme durch die Markierung von morphosyntaktischen Ko-Konstruktionen, aber auch durch kohärente inhaltliche Einpassungen anzeigten. Aussagen darüber, welche Art der Kohärenzherstellung – wie bei den jüngeren Kindern durch stark markierte Bezugnahmen oder wie bei den älteren durch kondensierte und «eingenistete» Beiträge – «kompetenter» ist, können nicht getroffen werden. Auch hinsichtlich der Haltbarkeit bzw. Überzeugungskraft der Begründungen wurde ersichtlich, dass es den Kindern aller Altersgruppen gelang, gegenseitig Plausibilisierungen der *head acts* zu erzeugen, indem sie sich in Form von Begrün-

dungshandlungen (auch mit Erklärfunktion) ihre Ideen offenlegten und dadurch *joint meaning-making* erzeugten. Dazu bemerken Kumpulainen und Kaartinen (2006), dass es für vor allem für das gemeinsame Problemlösen wichtig scheint, dass die Teilnehmenden

> make their thinking and strategies visible to their partner in the course of problem solving and that they engage in task-focused argumentation and reasoning instead of personal remarks. (Kumpulainen/Kaartinen 2006, 450 f.)

Dazu ist zum einem die kognitive Kompetenz des Herausfilterns sowohl von sprachlichen Strukturen als auch inhaltlichen Bedeutungen (auch *unpacking*; Halliday 1998) zentral und zum anderen die sprachliche Kompetenz zur Integration der herausgefilterten Information (und ihrer sprachlichen Struktur) in den eigenen Beitrag. Die Diskussion zu einer möglichen Beschreibung argumentativer Kompetenzen in Bezug auf die Analyseergebnisse wird im folgenden Kapitel 8.5 fortgesetzt und vertieft.

Mit dem ko-konstruierten Argumentieren in Kleingruppendiskussionen wurden darüber hinaus auch Aspekte des Verhaltens und des sozialen (und kognitiven) Wissens deutlich, welche mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in situ erworben wurden (vgl. auch Arendt 2019a). Die Kinder agierten innerhalb eines von ihnen ausgehandelten Rahmens von konversationeller Angemessenheit und (normativen) Erwartungen ihrer kinderkulturellen Bedeutungswelt (Arendt 2015; Zadunaisky-Ehrlich/Blum Kulka 2010; vgl. Kapitel 2.3.3) und machten dadurch die Erfahrung von Akzeptanz – oder auch der Ablehnung – ihrer Beiträge (Arendt 2015/2019a, b). Es zeigte sich an den Daten zudem, dass das rein sachliche Argumentieren von sozialen Verhaltensweisen und Einstellungen überlagert wurde und Begründungen zum Beispiel auch dazu genutzt wurden, um die eigene epistemische Autorität zu markieren oder die eigene Rolle in der Gruppe zu definieren sowie soziale Anerkennung zu bekommen. Der letzte genannte Aspekt ließ sich in den Daten der Viert-,[10] aber vor allem der Sechstklässlerinnen und -klässler beobachten. Es wird vermutet, dass vor allem im Alter der beginnenden Pubertät ein «Dazugehörigkeitsgefühl» stark im Vordergrund steht, sodass die Kinder auch im ko-konstruierten Begründen, welches deutlich eine bestimmte Sichtweise offenlegt und die Übereinstimmung mit der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner demonstriert, ihre Identifikation mit der Gruppe markierten (vgl. Kapitel 8.5).

Es ist anzunehmen, dass sich die beobachtbaren Entwicklungsverläufe sowohl aus einem formellen Lernprozess, der durch die Schule angeregt wurde, als auch aus einem ontogenetischen sowie aktualgenetischen informellen Lernprozess speisen. Für letzteren gaben die hier beobachtete eigenständige Konstruktions- und Integrationsarbeit der Kinder mögliche Hinweise (vgl. auch Arendt 2019a, 66). Es ist nicht auszuschließen, dass die Kinder beim gemeinsamen Diskutieren in der Peer-Gruppe Mög-

[10] Kuhn und Udell (2003) konstatieren, dass 9-Jährige (hier entsprechend Klasse 4) eher/nur ihre eigenen Behauptungen unterstützen (ebd., 1246). Das kann an den Daten so nicht bestätigt werden, jedoch muss dabei die Tatsache der beiden, wenig vergleichbaren Settings berücksichtigt werden.

lichkeiten erhielten, interaktive Erfahrungen zu sammeln und zu nutzen, mit denen ein «Können-Lernen» (Arendt 2019a, 66) ermöglicht wurde und noch weiter ausgebaut werden kann. Wichtige Faktoren können dabei positive Interaktionserfahrungen sein (Arendt 2019a, 66), die die Kinder zum Beispiel durch die Akzeptanz ihrer Beiträge und durch das erfolgreiche Lösen der Aufgabe (Konsensfindung) machen sowie das Lernen am Vorbild bzw. dessen erfolgreicher Interaktionsstrategie (Lernen am Erfolg). Hinzu kommt der Freiraum zur selbstgesteuerten Handlungsgestaltung, wie zum Beispiel die Aufrechterhaltung des gemeinsamen Explorierens, um Argumente kooperativ entwickeln zu können oder gar zu einer komplexen Diskurseinheit zu erweitern. Vor allem das Interagieren mittels ko-konstruierter Begründungen erfordert die gegenseitige Orientierung an den Beiträgen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner sowohl auf (argumentations-)pragmatischer als auch sprachlich-grammatikalischer Ebene sowie die wechselseitige Etablierung und Modifizierung von Zugzwängen (konditionelle Relevanzen) (vgl. auch erwerbssupportives Muster des «Forderns und Raumgebens», Arendt 2019a, 75). Die vielfältigen lokalen Begründungskontexte und ihre gemeinsame Konstruktion zeugen vom Wissen der Kinder um die kontextsensible Gestaltung eigener Äußerungen – auf sprachlicher, inhaltlicher und sozialer Ebene – und zeigen ihr argumentatives Repertoire beim Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabe sowie ihr Wissen um die Funktionalität des Begründens in verschiedenen – auch explorativen – Gesprächsumgebungen.

Mit der Datenanalyse konnten zwar quantitative Tendenzen, vor allem hinsichtlich der Verteilung der Altersstufen auf die verschiedenen Kontexte ko-konstruierten Begründens, zum Teil auch hinsichtlich bestimmter sprachlicher Formen und topischer Mittel gezeigt werden, aufgrund der geringen Fallzahl konnten aber keine reliablen und verallgemeinerbaren Aussagen getroffen werden. Daher ist auf dieses Korpus der qualitative Blick zu bevorzugen, wie er ausführlich in den Kapitel 5-7 erfolgt ist.

Die qualitative Perspektive wird auch beibehalten, wenn im Folgenden Überlegungen zur argumentativen Kompetenz umrissen werden. Die Modellierung von argumentativer Kompetenz war zwar nicht Fokus dieser Arbeit, dennoch sollen aus den Analyseergebnissen mögliche Beschreibungen argumentativer Kompetenz herausgearbeitet werden, wenngleich kein Anspruch auf eine vollständige bzw. umfassende Darstellung erhoben wird.

8.5. Ausblick: Argumentationskompetenz beim ko-konstruierten Begründen

Bei der Analyse der vorliegenden Daten wurde mit Blick auf die Beschreibung eines Teilrepertoires argumentativer Handlungen von Kindern in verschiedenen Entwicklungsphasen – nämlich desjenigen des lokalen Ko-Konstruierens von Argumenten – die Frage gestellt, welche (argumentations)spezifischen Fähigkeiten die Kinder in diesen Sequenzen einsetzen, um die aktuelle Problematik (ko-konstruktiv) zu lösen. Darauf aufbauend lässt sich in einem weiteren Schritt entsprechend fragen, ob das ko-

konstruierte Begründen als Ausdruck von Kompetenz aufgefasst werden kann und welche Teilkompetenzen dafür erforderlich sind. Ein Ausblick auf eine mögliche Beantwortung dieser Fragestellungen erfolgt in diesem Kapitel, wobei das Ziel jedoch nicht darin bestehen kann, detaillierte und fundierte Aussagen zu argumentativer Kompetenz im Zusammenhang mit dem Ko-Konstruieren eines Arguments zu formulieren. Die Diskussion zum Begriff und zu einer möglichen Modellierung von argumentativer Kompetenz (vgl. Kapitel 2.4) deutete bereits an, dass sich bei einer Kompetenzbeschreibung diverse Analyse- und Beschreibungsprobleme stellen können. Primärer Grund dafür ist die Tatsache, dass Kompetenzbeschreibungen in einem Spannungsverhältnis «zwischen der unhintergehbaren interaktiven, d.h. personenübergreifend zu repräsentierenden Konstitution der Gesprächspraxis und dem personenbezogenen Kompetenzkonzept» stehen (Quasthoff 2009, 90).

Angesichts der Vielfalt und der Verschiedenartigkeit authentischer argumentativer oder argumentationsähnlicher Praktiken war es unabdingbar, methodisch kontrolliert vorzugehen, weil die Vergleichbarkeit der zu beschreibenden Gesprächssequenzen nur auf diese Weise gewährleistet werden konnte (vgl. Morek 2017, 5). Als Grundlage dafür eignete sich das GLOBE-Modell nach Hausendorf und Quasthoff (2005; Ohlhus 2014; vgl. Kapitel 2.1.2) sowie dessen Adaption für das Argumentieren (Heller 2012), ergänzt durch eine Anreicherung um ein eigenes Schema bzw. eine eigene Definition spezifisch für das Ko-Konstruieren von Begründungshandlungen (vgl. Kapitel 3.6). Anhand dieses spezifizierten Modells ließen sich aus den Daten mit Fokus auf den interaktiv konstituierten Kernjob «Begründen» als *tertium comparationis* ko-konstruktionsrelevante pragmatisch konstituierte Mittel und syntaktisch-lexikalisch konstituierte Formen herausarbeiten, welche Möglichkeiten zur altersvergleichenden Erfassung des ko-konstruierten Begründens in je spezifischen Kontexten eröffneten. Da das Modell schwerpunktmäßig vom Aspekt des *Interaktionsprozesses* her konzipiert ist (vgl. auch Bose/Kurtenbach 2013, 11), ließ sich Kompetenz – wie in Kapitel 2.4 bereits festgehalten – (auch) als personenübergreifendes Konzept beschreiben (Quasthoff 2009, 85) und wurde nicht nur als Eigenschaft eines Individuums aufgefasst und modelliert. Dieser Ansatz entspricht der Position von Hannken-Illjes (2004):

> Kompetenz entscheidet sich nicht an der Fähigkeit der Einzelnen, sondern an dem Zusammenkommen und Zusammenpassen der verschiedenen Fähigkeiten der Akteurinnen in einer aktuellen Kommunikationssituation. (Hannken-Illjes 2004, 44)

Unter Einbezug des Verständnisses von Kompetenz «als die Fähigkeit, mit globalen sequentiellen Erwartungen in Gesprächen produktiv und rezeptiv kontextualisierend umgehen zu können» (Quasthoff 2009, 92), rekonstruierte Quasthoff drei Teilfähigkeiten, die sich jeweils aufeinander beziehen in unterschiedlichen Altersbereichen dominant entwickeln. Dies sind die Kontextualisierungs- und die Vertextungs- sowie die Markierungskompetenz. Diese drei Teilfähigkeiten werden im Folgenden zur Beschreibung des Kompetenzaspekts in den vorliegenden Daten herangezogen.

Auf der Handlungsebene liegt der Produktion einer argumentativen Ko-Konstruktion die prozessual-pragmatische Kompetenz der *Kontextualisierung* zugrunde, das heißt «die Fähigkeit, zunächst die gesamte globale Einheit in einen Kontext angemessen einzupassen bzw. eine kontextuelle Anschlussfähigkeit zu schaffen» (Quasthoff 2009, 94). Mit Beginn der Schulzeit entwickelt sich diese Fähigkeit allmählich hin «zum Erkennen und Bedienen globaler Zugzwänge sowie zum kontextuellen Platzieren und internen Aufbau globaler Einheiten» (Quasthoff 2009, 91; vgl. auch Hausendorf/ Quasthoff 2005; Kern/Quasthoff 2005). Diese Fähigkeit konnte auch in den vorliegenden Daten identifiziert werden, und zwar bereits in jenen der zweiten Klasse. Die Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure demonstrierten mit ihrem Begründungsbeitrag, dass sie sequenzielle Relevanzen für einen argumentativen Handlungskontext erkannt hatten. Des Weiteren zeigten sie, dass sie auch in der Lage sind, den Kontext mit einer Begründungshandlung – hier durch die angemessene Fortführung des vorhergehenden Beitrags – zu «versprachlichen» (vgl. Handlungsmanagement nach Krelle 2014) und auf diese Weise strukturelle Kongruenzen (Heller 2012, 222) für die Diskurseinheit des Argumentierens herzustellen. Sie wussten offensichtlich um die Bedeutung einer Begründung im betreffenden Gesprächszusammenhang. Dies zeigte sich daran, dass sie die vorangegangene Äußerung mithilfe einer Begründung im Kontext des bisherigen Gesprächsgeschehens verorten konnten, wodurch ihr eine Geltung verliehen wurde, die nicht nur die eigene Sichtweise, sondern auch die fremde initiativ unterstützte und konsolidierte. Das Hervorbringen einer Begründung erfolgte über antizipatorische Leistungen für Begründungsbedarf, und zwar möglicherweise dann, wenn eine Gegenmeinung vermutet wurde. Diese Antizipationsleistung stellte sich für die verschiedenen Arten der konditionellen Relevanz einer Begründung (Kapitel 5-7) als mehr oder weniger kognitiv anspruchsvoll dar – je nachdem wie implizit oder explizit eine Begründungspflicht etabliert worden war. In der Analyse konnte unter anderem herausgearbeitet werden, dass die jüngeren Kinder stärker auf explizite Zugzwänge angewiesen waren, aber auch häufig selbstinitiierte, neue Beiträge einbrachten, während sich die älteren Kinder zum einen eher an morphosyntaktischen Relevanzen und zum anderen an ratifizierenden Einschüben Dritter orientiert hatten, um eine Begründung als (mehr oder weniger) relevant zu kontextualisieren. Kontextualisierungskompetenzen zeigten sich somit sowohl an (lokalen) Reaktionen durch Steuerung der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners mittels einer «die Situation und den Kommunikationspartner berücksichtigenden Einpassung des eigenen Beitrags» (Quasthoff 2009, 95) als auch daran, dass es den Kindern möglich war, «Kontexte für das eigene sprachliche Handeln selbst (sprachlich) zu schaffen, also aktiv zu kontextualisieren» (Quasthoff 2009, 95).

Werden argumentative Ko-Konstruktionen auf lokaler Ebene als gemeinsame Konstruktion eines Arguments aufgefasst, zielt das Ko-Konstruieren vor allem auch auf die argumentative Fähigkeit der *Vertextung* (Quasthoff 2009, 92) zweier Beiträge «across two different speakers' turns» (Kyratzis et al. 2010, 117) ab. Laut Quasthoff geht es bei diesem Kompetenzaspekt um

> die Fähigkeit, eine satzübergreifende sprachliche Einheit intern gemäß den Anforderungen des Genres semantisch lokal und global kohärent zu produzieren. Im Fokus stehen also der Ausbau der Einheit und die Art der Verknüpfung ihrer (inhaltlichen) Elemente zu einem Ganzen auf lokaler und globaler Ebene. (Quasthoff 2009, 93)

Der Ausbau der sprachlichen Einheit erfolgt beim Ko-Konstruieren dadurch, dass ein initialer Vorschlag mit einer Begründung ergänzt wird. Krelle (2014) beschreibt diese Handlung, nämlich «Argumente in Auseinandersetzung mit anderen zu entwickeln» (Krelle 2014, 214), als kompetent. Die dafür notwendigen Verknüpfungsleistungen sind eng an die Kompetenz des Themenmanagements (Krelle 2014) gekoppelt (vgl. auch die kognitive Dimension bei Grundler/Vogt 2009, 482). Das Themenmanagement bezieht sich unter anderem darauf, *womit* argumentiert wird, und wurde in der vorliegenden Analyse sowohl auf den formalen Topos (Schlussschemata) als auch auf den substanziell-inhaltlichen Topos bezogen, mit dem sprecherverschiedene Äußerungen durch inhaltliche «Kohärenz» als einander zugehörig markiert wurden. Anhand einer Analyse des formalen Topos konnte unter anderem beschrieben werden, dass und wie sich die Gesprächsteilnehmenden interaktional am Aufbau der Argumentstruktur beteiligt und auf welches argumentative Schema sie dabei zurückgegriffen hatten. Dabei wurde jedoch nicht davon ausgegangen, dass die Verwendung eines komplexen Schlussschemas innerhalb einer mündlichen Interaktion per se «kompetenter» gewesen wäre, denn entscheidend waren auch hier der situative Kontext sowie die Reaktion der anderen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner in Bezug auf die Angemessenheit des Topos und somit in Bezug auf die «Kompetenz» der betreffenden Sprecherin oder des betreffenden Sprechers. Sowohl in der zweiten als auch der sechsten Klasse konnten – argumentationslogisch gesprochen – vergleichsweise «einfache» Schemata identifiziert werden. Solange diese aber teilnehmer- und aufgabenorientiert funktional eingesetzt wurden, kann den jeweiligen Sprecherinnen und Sprechern «Kompetenz» nicht abgesprochen werden. Gleich verhält sich dies beim materiellen Topos, mit dessen Hilfe sich die Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure inhaltlich auf die Vorgängeräußerung bezogen. Hier ging es um die Auswahl situativ angemessener Wissensbestände, indem sowohl pragmatisches als auch faktisches Wissen aktiviert wurde, um die Vorgängeräußerung zu plausibilisieren oder zu erklären und auf diese Weise gleichzeitig weitere Gesprächsbeiträge – auch in Form von Begründungen – zu projizieren bzw. zu instanziieren. In den Daten konnte rekonstruiert werden, dass die älteren Kinder – wie zu erwarten war – bereits über differenziertere Wissensbestände zu den einzelnen Themen verfügten, was sich zum Beispiel beim häufig vorkommenden Argumentieren in der Erweiterten Struktur feststellen ließ. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass größeres Wissen stets mit einer ausgeprägteren Kompetenz gleichzusetzen ist. Da der den Analysen zugrunde liegende Kompetenzbegriff auf einem interaktionalen Verständnis beruht, fungiert auch in diesem Zusammenhang primär das angemessene *display*, das heißt das *Management* von Wissen, als Kompetenzindikator. Eine Analyse dieses Managements mit Blick auf bestimmte Ausprägungen von Kompetenz war jedoch nicht zentraler Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit.

Die Verknüpfung der beiden Äußerungsteile kann durch den Aufbau und die Sicherstellung semantisch-inhaltlicher Kohärenz erfolgen oder aber durch den Einsatz von Kohäsionsmitteln auf sprachlich-syntaktischer Ebene. Damit geht auch eine gewisse *Markierungskompetenz* einher, verstanden als «explizite (verbale) Markierung struktureller und funktionaler Eigenschaften eines […] Beitrags» (Quasthoff 2009, 95; vgl. die expressive Dimension bei Grundler/Vogt 2009, 483, oder das Sprachmanagement bei Krelle 2014). Für das Platzieren einer ko-konstruierten Begründung stellt sich somit nicht nur die Frage des inhaltlich-erwartungskongruenten «Was», sondern in besonderem Maße auch diejenige des «Wie» (Mehan 1979, 133 f.). Beim Erzählen manifestiert sich im Markieren ein vergleichsweise hohes Kompetenzniveau (Hausendorf/Quasthoff 2005; Ohlhus 2005; Quasthoff 1980), was jedoch nicht unmittelbar auf das (ko-konstruierte) Argumentieren übertragen werden kann, wie dies bereits in Kapitel 2.1.3 erläutert wurde. Zudem verhält es sich beim Ko-Konstruieren so, dass nicht in jedem Fall von einem «eigenen» bzw. selbstständigen Beitrag gesprochen werden kann, sondern vielmehr von einer argumentativen «Gestalt», bestehend aus zwei Teilbeiträgen, deren sprachliche Verknüpfung wiederum eigene Anforderungen an die Interagierenden stellt. Davon abzugrenzen ist das Einbringen eines Arguments, dessen Konstruktion in der alleinigen Verantwortlichkeit einer Sprecherin oder eines Sprechers liegt. In Bezug auf den *head act* lässt sich in den Daten feststellen, dass dieser stets als initialer Beitrag, der ein neues Themenfeld etablierte, markiert wurde, und zwar mithilfe unterschiedlicher Mittel und Formen, die nicht nur anzeigten, wie der *head act* verstanden werden sollte, sondern auch, wie er weiterbehandelt werden konnte. Solche Mittel waren zum Beispiel Vorschläge, persönliche Meinungen, Nennungen oder Fragen, die entsprechend sprechsprachlich markiert wurden (z.B. «wir könnten …», «ich finde», Frageintonation, Modalisierungen etc.) und dadurch gewisse Implikationen hinsichtlich ihrer Weiterbehandlung nahelegten. Diese wiederum wurden von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern in Anwendung ihrer Kontextualisierungskompetenz (vgl. die Ausführungen zur ersten Teilfähigkeit weiter oben) als sequenzielle Zugzwänge erkannt und adäquat fortgeführt. Gemäß Krummheuer und Brandt (2001) sowie Brandt (2004, 203) ist dies ein Indikator für Kompetenz, da das Weiterführen anzeigt, dass die Partizipation gelungen ist, das heißt, dass der eigene Beitrag so in den Interaktionsstrang eingebunden werden konnte, dass er von den anderen Kindern über den natürlichen Sprecherwechselmechanismus aufgegriffen und legitimiert (sowie weiterbearbeitet) wurde. Dies zeigt einmal mehr die starke Verschränkung und die stete Wechselseitigkeit zwischen Produktion und Rezeption sowie die daran gekoppelte Fähigkeit zur sensiblen Austarierung der eigenen Handlungsorientierung und des antizipierten Umgangs (Akzeptanz) der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner damit.

In Bezug auf das Ko-Konstruieren der Begründung lässt sich anhand der Datenbeispiele einerseits aufzeigen, dass die Kinder explizite sprachliche Verknüpfungen (Kohäsionsmarkierungen) auf ein Minimum reduzierten und die Struktur der Vorgängeräußerung passgenau nutzten, um den eigenen Beitrag darin einzunisten. Andererseits markierten die Interagierenden aber auch explizit, wie der eigene Beitrag ver-

standen werden sollte und wie er sich zur Vorgängeräußerung verhielt. Diese beiden Ausprägungen können – wieder in Abhängigkeit von ihrer situativen und sprachlich-kontextuellen Verwendung – je als eine Teilkompetenz des Markierens ausdifferenziert werden. Die diesbezüglich festgestellten Altersunterschiede könnten – zumindest in einem großen Sample – eine Grundlage für Aussagen über das Repertoire bestimmter Altersstufen bilden, wobei jedoch nicht unmittelbar und pauschal auf das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein einer bestimmten Fähigkeit geschlossen werden dürfte. Den Daten lässt sich sehr deutlich entnehmen, dass hinsichtlich der Markierungskompetenz eine gewisse Angemessenheitsbreite vorliegt. Das heißt, dass in vergleichbaren Kontexten sowohl Varianten der Kondensation als auch Varianten der expliziten sprachlichen Markierung gewählt und akzeptiert wurden.

Mit der Fähigkeit, mithilfe von Kohärenz- oder Kohäsionsmitteln an den vorhergehenden Beitrag anzuknüpfen, gehen auf der Ebene des prozessualen lokalen Gesprächsmanagements (Krelle 2014; Brinker/Sager 2010, 114 ff.) nicht nur die Fähigkeit eines adressatenorientierten *recipient designs* und die dafür erforderliche Einpassung der eigenen Äußerung in den lokalen Gesprächskontext einher, sondern auch das Wissen um Sprecherwechselmechanismen. Dieses manifestierte sich in den Gesprächen in einer Sensibilität sowohl für das Markieren als auch für das Erkennen turnübergabe- und turnübernahmerelevanter Stellen, verbunden mit einer gewissen Fremd- und Eigenverantwortung, unter anderem in der Fähigkeit, die vorgängige Proposition morphosyntaktisch zu komplettieren. Das unablässige Monitoring der Beiträge anderer, das konzentrierte Zuhören sowie die schnelle inhaltliche und syntaktische Planung des eigenen Beitrags stellen diesbezüglich wichtige Grundfähigkeiten dar, die vorrangig aus den Daten der vierten und sechsten Klassen rekonstruiert werden konnten. Obwohl die normative Regel des Ausredenlassens dabei nicht immer Anwendung fand, wurden die Incomings nur in den seltensten Fällen sanktioniert. Das Aufrechterhalten des Gesprächs, was durch die Platzierung einer weiterführenden Begründung ermöglicht wurde (vgl. ähnlich auch das Prinzip der Aufrechterhaltung der Progressivität im Gespräch, Stivers/Robinson 2006; Schegloff 1979), stellte somit eine Handlung dar, die von den anderen Teilnehmenden im dritten Zug als angemessen bewertet wurde und dementsprechend als «kompetent» eingeschätzt werden kann (Krummheuer/Brandt 2001; Brandt 2004).

Die Analysen zeigten des Weiteren, dass das gemeinsame Konstruieren eines Arguments nicht ohne Vertextungs- und Markierungsaktivitäten auskam, die von den Interagierenden vielfältig und situationsadäquat sowie oft genretypisch realisiert wurden. Wenn davon ausgegangen wird, dass spezifische Vertextungs- und Markierungskompetenzen eine Voraussetzung für ko-konstruiertes Begründen bilden, können Ko-Konstruktionen die Funktion eines Indikators für argumentative Teilfähigkeiten übernehmen, wodurch sich die «offene Liste» argumentativer Kompetenzen (Grundler 2008, 49) um eine Kompetenzkategorie erweitern ließe.

Ein weiterer Aspekt von argumentativen Teilfähigkeiten, an denen «Kompetenz» festgemacht werden könnte, bezieht sich auf die Ebene der Beziehungsgestaltung, für welche die Ausweisung und die Aushandlung des (eigenen) Images sowie die soziale

Verortung in der Gruppe zentral sind. Während des gemeinsamen argumentativen Gesprächs bildeten die Kinder durch das Ko-Konstruieren Allianzen, die nicht nur oberflächlich ausgeprägt waren, sondern durch die gegenseitige Unterstützung mittels Begründungen intensiviert wurden. Gleichzeitig etablierten die Interagierenden auf diese Weise zwar Oppositionen und entwarfen Fremdbilder anderer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, wurden durch das Wahrnehmen der Gegenseite aber auch zur Perspektivenübernahme angeregt, die als wichtige Teilfähigkeit des Argumentierens bereits beim Beginn der Entwicklung argumentativer Fähigkeiten erachtet wird (vgl. Kapitel 2.2). Durch das Ko-Konstruieren einer Begründung zeigten die Kinder darüber hinaus nicht nur ihre Einstellung, sondern auch ihr Engagement für die Gruppe und den gemeinsamen Auftrag. Das Einbringen (speziellen) thematischen Wissens, teils mit stark explanativer Ausprägung, ermöglichte es Einzelnen zudem, sich als epistemische Autorität darzustellen. Die Beziehung zu den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern wurde dabei teilweise auch auf der expressiven Ebene einzelner Sprechhandlungen markiert, so zum Beispiel durch das modalisierte Anbieten eines Vorschlags mit Einladung zur gemeinsamen Aushandlung oder aber als absolut gültig formulierte Position ohne abschwächende Modalisierung (Kreuz/Luginbühl 2020). Die verschiedenen, durch die soziale Komponente von Interaktionen geprägten Sprechhandlungen und Verhaltensweisen erwiesen sich besonders in diesem Zusammenhang als ein komplexes Geflecht aus persönlichen Eigenschaften, sozialen Fähigkeiten und Markierungskompetenzen. Kompetenz kann sich im Kontext der vorliegenden – einerseits institutionell gerahmten, andererseits aber frei prozessierbaren – Gesprächsaufgabe unter Verweis auf ein Konzept von Erickson (1982) entsprechend auch in der gelungenen wechselseitigen Integration der «social participation structure» (SPS) in die «academic task structure» (ATS) manifestieren. Dies umfasst unter dem kommunikativen Aspekt das Einbringen einerseits «akademisch» (hier «schulisch») korrekter und andererseits interaktional, das heißt auch sozial angepasster Beiträge (Mehan 1979, 169; vgl. dazu auch Kreuz et al. 2019, 51 f. und Grundler/Vogt 2009 für eine Beschreibung der kontextuellen Dimension argumentativen Handels, die sich darauf bezieht, wie «schulisch-institutionelle Rahmen selbst das argumentative Handeln» bestimmen können, Grundler/Vogt 2009, 484).

Den analysierten argumentativen Sequenzen lässt sich entnehmen, dass sich die Kinder nicht nur einförmig unter Einsatz von Handlungen, die auf eine Kontroverse ausgerichtet sind, mit der Bearbeitung des Problems auseinandersetzten, sondern dass sie daneben durchaus auch auf andere Formen des Argumentierens zurückgriffen (konvergentes Argumentieren), die für die Lösung der Aufgabe funktional(er) zu sein schienen. Dazu variierten sie ihre Argumente in Entsprechung mit den kontextuellen Erfordernissen auf der Ebene des Themenmanagements, der Ebene der sprachlichen Markierung und auch hinsichtlich der Ausstellung einer bestimmten Identität bzw. einer bestimmten Sozialität gegenüber den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern. Argumentationskompetenz kann demzufolge nur unter Berücksichtigung der jeweiligen interaktionalen Anforderungen, die sich in verschiedenen Gesprächssituationen ergeben, beschrieben und modelliert werden. Eine pauschal generalisieren-

de Kompetenzzuschreibung, die sich lediglich auf das (Nicht-)Vorhandensein eines bestimmten argumentativen oder gar normativ herangetragenen Musters bezöge, griffe zu kurz. Die Herausforderung bei der Beschreibung argumentativer Kompetenz besteht in der Folge darin, die Anforderungen, die je nach Kontext und argumentativem Setting an die Interagierenden gestellt werden, in Beziehung zur beobachtbaren Performanz zu setzen und davon ausgehend argumentative Teilkompetenzen – durchaus auch unter Rückgriff auf bereits ausgearbeitete Dimensionen, zum Beispiel nach Krelle (2014) oder Grundler und Vogt 2009 – zu rekonstruieren.[11]

Klare, linear-integrative Entwicklungsverläufe ließen sich in den Daten nur mit Einschränkung nachzeichnen (vgl. auch Kapitel 2.2). Diesbezüglich äußert sich Quasthoff (2009) wie folgt:

> Im Bestreben, die Aneignungsprozesse als Entwicklungsprozesse zu fassen, wird die im Altersvergleich oder im Längsschnitt vorfindliche Varianz gerne als uni-direktional geordnete verallgemeinerbare Abfolge von Kompetenzniveaus oder -stufen gefasst (Wolf 2000), wobei diese häufig den Eindruck erwecken, dass das jeweils höchste Niveau die Zielkompetenz repräsentiert – unabhängig vom empirisch zugrundegelegten Altersbereich. (Quasthoff 2009, 93)

In bewusster Abgrenzung von solchen oftmals inadäquaten Verallgemeinerungen wurden in der vorliegenden Arbeit nur in einzelnen Aspekten interindividuelle Gleichförmigkeiten – besser gefasst als «Tendenzen» – in den Erwerbsverläufen herausgearbeitet. Bei der qualitativen Datenanalyse zeigte sich ein breites Spektrum personenbezogener Kompetenzausprägungen, was beim Versuch, Entwicklungslinien über das gesamte Sample hinweg nachzuzeichnen, zur Beschreibung von Verläufen mit teilweise rekursivem Charakter führte (z.B. hinsichtlich des Topos in der sechsten Klasse). Auch die parallele Entwicklung verschiedener Dimensionen ist nicht auszuschließen (vgl. auch das Parallel-Stadien-Modell in der Schreibentwicklung, Beaugrande 1984). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die verschiedenen bei der Produktion einer kohärenten Äußerung im Gespräch zu beherrschenden Prozesse[12] in ihrer ontogenetischen Entwicklung nebeneinanderstehen und die dafür erforderlichen Fähigkeiten in Grundzügen zwar bereits in der frühen Kindheit vorhanden sind (vgl. Kapitel 2.2), sich aber mit zunehmenden Alter unterschiedlich schnell und stark ständig weiter ausdifferenzieren (Becker-Mrotzek 1997) und im Erwerbs-

---

[11] Vgl. dazu die Ausführungen zur Kompetenzdebatte in Kapitel 2.4, wo konstatiert wurde, dass generelle Indikatoren argumentativer Kompetenz nur eingeschränkt herangezogen werden können, weshalb weiterhin ein Desiderat hinsichtlich der Modellierung objektiver Kriterien bestehen bleibt.

[12] Diese Prozesse speisen sich aus den oben angesprochenen Dimensionen. Sie beziehen sich auf (i) eine sachliche Ebene, die den propositionalen bzw. inhaltlichen Gehalt der Äußerung sowie deren Ziel und Perspektivierung fokussiert und somit auch eine soziale Ebene (sozial-interaktive Anforderungen) enthält; (ii) eine Vollzugsebene der sprachlich-sprecherischen Handlung, welche die Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungsfähigkeit betrifft, sowie (iii) die gesprächsorganisatorische Ebene, auf der zum Beispiel die Prozessierung des Gesprächs metasprachlich geklärt wird, wodurch gesprächsstrukturierende Aufgaben erfüllt werden (prozedural-kognitiv).

verlauf an Komplexität zunehmen (vgl. Becker-Mrotzek 1997 für die Schreibentwicklung). Kompetenz zeigt sich laut Krappmann und Oswald (1995) infolgedessen nicht ausschließlich daran, «ob ein höheres Strategiemuster überhaupt erreicht ist, sondern auch daran, ob die gesamte Spanne der Strategien zur Verfügung steht, um auf die Vielfalt der Aushandlungsgegenstände und -situationen angemessen antworten zu können» (Krappman/Oswald 1995, 94). Hinzu kommt, dass in der menschlichen Entwicklung in gewissen Lebensphasen bestimmte Dimensionen der argumentativen Performanz bzw. der faktischen Kompetenz einen besonderen Stellenwert einnehmen, beispielsweise die Beziehungsgestaltung in der Pubertät, und dass darüber hinaus auch individuenbezogene Dispositionen und Charaktereigenschaften das sprachliche Handeln mitbestimmen. So sind gewisse alters- und typenabhängige Ausprägungen überbetont und können andere überlagern oder eliminieren, was bei der Modellierung von «Kompetenz» analytisch berücksichtigt werden müsste.

Für eine mögliche anzudenkende Modellierung argumentativer Kompetenz käme daher für gewisse Teilkompetenzen ein spiralförmiges Kompetenzmodell in Frage, das aufzeigen kann, wie Entwicklungsphasen hinsichtlich bestimmter Kompetenzdimensionen mehrmals durchlaufen werden können, sich dabei möglicherweise an ihren «losen Enden» verändern oder sich in veränderlichem Ausmaß überlagern. Hinsichtlich einzelner Kompetenzausprägungen könnte aber auch ein lineares Modell herangezogen werden, und zwar dann, wenn Kompetenz zum Beispiel anhand des Wortschatzes beschrieben werden soll. Auf der Grundlage der Datenanalyse ist anzunehmen, dass dieser im Altersverlauf zunehmend an differenziertem Vokabular gewinnt. Jedoch ist auch hier wieder zu betonen, dass kompetente Sprecherinnen und Sprecher nicht diejenigen sind, die den größten Wortschatz besitzen, sondern diejenigen, die ihn unter den kontextuellen Bedingungen der Gesprächssituation angemessen einsetzen können. Bachmann (2002) schlägt daher vor, von einer Argumentations*entwicklung* im Sinne eines nach oben offenen Prozesses auszugehen, wobei dieser jedoch «nach den Seiten hin» erweitert werden muss. Mit dieser Aufgabe könnte sich eine Weiterführung der vorliegenden Arbeit befassen.

Was sich abschließend als These formulieren ließe ist, dass argumentatives Lernen, im Gegensatz zu manch anderen (fachlichen) Lernprozessen, *nachhaltig* Wirkungen zeigt – Kompetenzen in diesem Sinne also nicht «verloren» gehen, sondern sich stetig verändern und ausdifferenzieren. Begründung dafür ist, dass mündliche Kompetenzen tagtäglich – schulisch und außerschulisch – gefordert und «erlebt» bzw. «(nach-) vollzogen» werden. Unter diesen Voraussetzungen ist das sprachliche oder argumentative Lernen anwendungsorientiert, situativ funktional und damit auch motivierend. Dies scheinen günstige Voraussetzungen für nachhaltige Erwerbsprozesse zu sein.

Die Kompetenzdebatte wird gegenwärtig vorrangig im Zusammenhang mit und in schulischen Bildungsprozessen geführt und hat seit den PISA- und Hattie-Studien an neuer Aktualität gewonnen. Auch in den Bildungsstandards der deutschen Kultusministerkonferenz (2004) und im Zuge der Harmonisierungsbestrebungen in der Schweiz (2006) mit dem Ziel der Entwicklung eines überkantonalen einheitlichen Lehrplans (Lehrplan 21) haben Aspekte der Beschreibung und der transparenten Be-

urteilung von Kompetenzen sowie detaillierte Zielsetzungen für das Wissen und Können hinsichtlich mündlicher Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler durch einen differenzierteren Anforderungskatalog stark an Bedeutung gewonnen. Die empirische Forschung verschiedenster wissenschaftlicher Disziplinen versucht einen Beitrag zur Bereicherung der Kompetenzdebatte zu leisten – angefangen bei der Beschreibung der schulischen bzw. unterrichtlichen Wirklichkeit (z.B. Gesprächsforschung) bis hin zur Entwicklung didaktischer Empfehlungen (z.B. empirische Bildungsforschung). Da auch die in der vorliegenden Arbeit vorgestellte Forschung in einem schulischen Kontext verankert ist, wird im abschließenden Teil dieser Arbeit (vgl. Kapitel 10) ein Ausblick auf das Argumentieren im schulischen Kontext sowie mögliche didaktische Implikationen gegeben. Im Mittelpunkt stehen dabei jedoch weniger konkrete didaktische Ableitungen zur Förderung «kompetenten» Argumentierens als vielmehr generelle Betrachtungen zu Schule als Lernort des Argumentierens.

Zunächst folgt jedoch eine Zusammenfassung der bisherigen Ausführungen mit dem Ziel, die wichtigsten Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfragestellungen (vgl. Kapitel 4.2) bilanzierend darzustellen.

9. Zusammenfassung, Fazit und Diskussion

Das folgende Kapitel beinhaltet zunächst eine Zusammenfassung der theoretischen Ausführungen, vor allem in Bezug auf den Argumentations- und Ko-Konstruktionsbegriff (vgl. Kapitel 2 und 3). Außerdem werden die heuristische Herangehensweise an die Daten und die Entwicklung des Analyseinstruments rekapitulierend aufgegriffen (vgl. Kapitel 3.6). In den darauffolgenden Unterkapiteln wird die Beantwortung der Forschungsfragestellungen in den Fokus gerückt. Der erste Teil der Ausführungen, in Kapitel 9.1, fasst die heuristisch erarbeitete Systematisierung argumentativer Ko-Konstruktionen mit ihren drei Hauptkategorien zusammen (vgl. Kapitel 5-7), welche aus den konditionellen Relevanzen für Begründungen heraus entwickelt wurden. Im darauffolgenden Kapitel 9.2 werden die Funktionen des Begründens im Kontext argumentativer Ko-Konstruktionen nachgezeichnet. In den Kapiteln 9.3 und 9.4 schließt sich eine Zusammenfassung der aus den Daten herausgearbeiteten sprachlichen Formen und topischen Mittel an, die die Kinder nutzten, um ihre kokonstruierten Begründungen kohärent in den Gesprächsverlauf einzubringen.

Insgesamt wurden für die Untersuchung von argumentativen Ko-Konstruktionen je 20 Gespräche aus den Primarschulklassen 2, 4 und 6 analysiert (gesamt 60), die sich durch die Versuchsanlage dazu eigneten, systematisch und vergleichend beschrieben werden zu können (vgl. Kapitel 4.1). Im Mittelpunkt der Untersuchung standen die Aufarbeitung und die Definition eines möglichen Begriffs von «argumentativer Ko-Konstruktion» aus interaktionslinguistischer Perspektive sowie die Identifizierung und Systematisierung argumentativer Ko-Konstruktionen in den Daten mit Hilfe heuristisch entwickelter Kategorien. Da dem Begriff in der Forschungsliteratur oft eine gewisse Unschärfe anhaftet und zudem eingewendet wird, dass das Gemeinsame («Ko-») Voraussetzung und konstitutives Element von Interaktionen und keine Besonderheit sei (Bergmann 2015, 39) (vgl. Kapitel 3.3), war es Ziel, eine klare Begriffsbestimmung auszuarbeiten und argumentative Ko-Konstruktionen unter Einbezug gewisser, an den Daten zu bestimmender Spezifika, als analytisch greifbareres Phänomen aus den Daten herauszuarbeiten. Als Ausgangspunkt diente die Definition von Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft (2015), die mit «Ko-Konstruktionen» globale Phänomene eines «gemeinsame[n] Handel[s] von Interaktionspartnern zur Fortsetzung einer Interaktion auf ein Ziel hin» (Dausendschön-Gay et al., 22) beschreibt und es leisten kann, «die eher etwas unpräzise Theorie *des interactional achievement* zu operationalisieren, also in der konkreten Beschäftigung mit Daten methodisch kontrolliert anwendbar zu machen» (Dausendschön-Gay et al., 8). Die Analyse der eigenen Daten zeigte jedoch, dass für die Untersuchung eines großen Korpus konkretere Ausdifferenzierungen eines möglichen Begriffs von «Ko-Konstruktion» sinnvoll waren – eines Begriffes, der sich als *tertium comparationis* eignete, um ein Phänomen systematisch über verschiedene Altersstufen hinweg untersuchen zu können. Der Operationalisierungsvorgang sah es somit vor, die von Dausendschön-Gay et al. (2015) vorgeschlagene Definition zu präzisieren (s. unten)

und mit ihr ein spezifiziertes Phänomen innerhalb einer kooperativen Interaktion beschreiben zu können.

Für die Eingrenzung wurde das Augenmerk zunächst auf argumentative Sequenzen innerhalb der Gespräche gelegt. Das Argumentieren umfasst komplexe, dialogisch angelegte sprachliche Handlungen, die laut Grundler (2011) zu beobachten sind, wenn «mit der Problematisierung eines Sachverhalts, einer Position oder einer offenen Fragestellung» (Grundler 2011, 47) (verbale) Begründungsaktivitäten realisiert werden. Die Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner nehmen dann gegenseitig an, jeweils entweder «vor dem Hintergrund des sozialen Netzwerks, in dem sie sich befinden, und/oder sachlogisch-inhaltlich und/oder emotional Positionen zu beziehen, die mit einander nicht unmittelbar vereinbar sind» (Bücker 2004, 80). Diese Inkompatibilität von Positionen (Willard 1989, 1) entsteht aus einem Nichtwissen (Ehlich 1981) der Interagierenden heraus sowie ihren unterschiedlichen Einschätzungen und (Be-)Wertungen eines Sachverhalts. Mittels Begründungen unternehmen die Interagierenden dann den Versuch, ihre Positionen oder Meinungen zu plausibilisieren und aus Konvergenzinteressen ein gemeinsames Verstehen durch Wissensausbau (Trautmann 2004) oder Wissensumbau (Lambert 2013) herbeizuführen. Mittels Begründungen versuchen die Interagierenden die Reichweite und Tragbarkeit von Thesen einzuschätzen (Budke/Meyer 2015, 11) oder diese gar begründend zu bestätigen (vgl. auch «konsensuelles Argumentieren» nach Doury 2012). Begründungen können dafür entweder von der Gesprächspartnerin oder vom Gesprächspartner explizit eingefordert werden oder sie können selbstinitiiert geäußert werden.

In der rezipierten Literatur wurde deutlich, dass die Gegenstandskonstitution von «Argumentieren» nach wie vor eine Herausforderung ist und dass das Argumentieren empirisch nuancenreich beschrieben werden kann, zum Beispiel hinsichtlich seines Ausgangspunktes (Strittigkeit ↔ offene Fragestellung) oder seines Ziels (Entscheidungsfindung ↔ Stärkung der eigenen Position durch Überzeugen). Dies trifft auch für den «Kernjob» des Argumentierens, das Begründen (Heller 2012), zu, da dieser ebenso vielfältig, wie zum Beispiel hinsichtlich seiner pragmatischen Mittel (z.B. Erklärungen mit Begründungsfunktion, Belegerzählungen, Illustrationen), (non)verbalen Formen und seiner Funktionen, ausdifferenziert und empirisch erweitert werden kann. Es wurde vorgeschlagen, das Argumentieren auf einem Kontinuum von Dissens bzw. Konsens einzuordnen (vgl. Kontinuum zwischen persuasiv-divergentem und explorativ-konvergenten Argumentieren, Tabelle 1, Kapitel 2.1.2). Die Rekonstruktion argumentativer Sequenzen in authentischen Gesprächsdaten erlaubte es, eine Verortung entsprechender Mittel und Formen auf dem Kontinuum sowie eine datenspezifische Ausdifferenzierung des Argumentationsbegriffs vorzunehmen, um argumentative Sequenzen in vielfältigen Kontexten beschreiben zu können. Aus diesen Kontexten wurden die einzelnen Kategorien zur Beschreibung von ko-konstruierten Begründungen entwickelt. Ausgangspunkt waren die je verschiedenen konditionellen Relevanzen, die für das Hervorbringen einer Begründungshandlung durch einen bestimmten Kontext gesetzt wurden (vgl. 5-7; Kapitel 9.1). Diese ergaben sich zum Beispiel aus Fragen, die eine Begründungspflicht etablierten, aber

auch aus impliziten kontextuell-inhaltlichen Projektionen für eine Begründung sowie aus einem Gestaltschließungszwang unvollständiger Matrixsätze auf morphosyntaktischer Ebene.

Begründungshandlungen setzen stets eine Vorannahme, zum Beispiel in Form einer These oder einer Behauptung voraus, auf die sie sich beziehen. Die Kombination aus einem solchen *head act* und einer Begründung wurde als «Argument» bezeichnet. Eine These, in den vorliegenden Daten meist eine Meinung oder ein Vorschlag bzw. eine Proposition, musste von den Interagierenden explizit gemacht werden, sollte sie in der gemeinsamen Interaktion verhandelt werden. Hier setzte die Datenuntersuchung an: Wurde diese These im Gespräch von einer oder einem der Intergierenden realisiert und dann argumentativ, das heißt mittels Begründungshandlungen, von einer Gesprächspartnerin oder einem Gesprächspartner bearbeitet, lag eine argumentative Ko-Konstruktion vor.

Daraus wurde eine eigene Definition von «argumentativer Ko-Konstruktion» abgeleitet. Das argumentative Ko-Konstruieren wird demnach verstanden als «joint production of ideas» (McGregor/Chi 2002, 656; mit Verweis auf Barron 2000 und Rafal 1996), bei welchem die Interagierenden auf die Vervollständigung einer interaktionalen Einheit abzielen. Konkret bedeutete dies, dass zwei mehr oder weniger gleichberechtigt beteiligte Gesprächsteilnehmende gemeinsam ein vollständiges Argument konstruieren. Es wurde der Terminus «gemeinsam» gewählt – welcher nicht mit «Übereinstimmung» gleichzusetzen wäre –, da er die Möglichkeit diskordant erzeugter Ko-Konstruktion mit einbezöge.[1] Das Argument wurde durch die Realisierung einer Begründung zugleich a) generiert und komplettiert (Grundstruktur) und/oder b) expandiert (Erweiterte Struktur). Die Gesprächsteilnehmenden hatten, durch ihre stark aneinander ausgerichteten Gesprächsbeiträge und ihr gemeinsames Verständnis in Bezug auf den zu diskutierenden Gesprächsgegenstand, geteilte Verantwortlichkeiten beim Hervorbringen der entstehenden, neuen «Idee» inne. Im Gespräch konstituierte sich durch diese «Portionen» des gemeinsamen Handelns ein kollektives Argument. Argumentative Ko-Konstruktionen traten nicht nur im Kontext konvergenter, sondern, durch die Bildung von opponierenden Allianzen, auch im Kontext divergenter[2] argumentativer Sequenzen auf,[3] sind aber stets als konsensuelle Handlungen zwischen den beiden Ko-Konstrukteurinnen oder Ko-Konstrukteuren zu verstehen. Die Bezugsebene für argumentative Ko-Konstruktionen war die *lokale* Sequenz, in der sowohl argumentative Grundstrukturen als auch Erweiterte Strukturen auffindbar

---

[1] Für die vorliegende Arbeit wurden jedoch die kooperativen Ko-Konstruktionen fokussiert, wenngleich auch Fälle diskordant erzeugter Ko-Konstruktionen auffindbar waren.

[2] Kyratzis et al. (2010) sprechen in diesem Fall auch von «validating justification when combined with elements of opposition (i.e. in oppositional-validating justifications)» (Kyratzis et al. 2010, 141), das heißt, dass eine oder einer der Interagierenden den Vorschlag der Partnerin oder des Partners expandiert, um einer dritten Gesprächspartnerin oder einem dritten Gesprächspartner zu widersprechen.

[3] Klein (1980) gebraucht hier das Gegensatzpaar «antagonistisch» (wenn «von zwei Teilnehmenden unterschiedliche Positionen vertreten werden») und «kooperativ» («wenn die Teilnehmer (a) dieselbe Auffassung vertreten, oder (b) sich in dieser Hinsicht nicht festlegen») (Klein 1980, 14).

waren. Innerhalb der gesamten Einigungsdiskussion traten durch Wiederaufnahmen, Widersprüche, Insertionen und Serialisierungen zwar mehrere Darlegungs- und Problematisierungshandlungen auf, die sich ebenfalls auf die initiale Proposition bezogen (Spranz-Fogasy 2006), bildeten aber eigene komplexe Argumentationsstrukturen aus. Sie wurden nicht in die hier vorliegende Konzeptualisierung für «Ko-Konstruktion» einbezogen, um eine überdehnte Auffassung des Phänomens «Ko-Konstruktion», im Sinne eines allgemeinen *interactional achievement* zu vermeiden (vgl. z.B. Bergmann 2015, Kapitel 3.3). Die Analyse beschränkte sich daher auf lokal emergente ko-konstruierte Argumente, wodurch eine phänomenologische Schärfung des Begriffs der Ko-Konstruktion erreicht werden konnte.

Wenngleich mit dem Begriff «Argument» von einer recht formalen Argumentationsstruktur als abstrakte Grundlage ausgegangen wurde (vgl. auch Mikroebene der funktionalen Analyse, z.B. Hannken-Illjes 2018, 120), diente dieser nicht dazu das sprachliche Handeln statisch oder präskriptiv zu erfassen, sondern analytisch (Greco et al. 2017a, 194). Auch wenn das (normative) Entfaltungsschema eines Arguments «Behauptung, Begründung, Beleg» (Grundler/Rezat 2016) in den spontanen Diskussionen teils nur implizit oder fragmentarisch realisiert wurde, diente das Argument-Schema als geeignetes Raster, um argumentationskonstituierende Elemente identifizierbar zu machen «as a grid for the analysis of argumentation in real communicative interactions […] to reconstruct argumentative discussions» (Greco et al. 2017a, 197). Damit wurde der Versuch unternommen, ein Brückenschlag zwischen gesprächsanalytischen Prämissen und argumentationstheoretischen Konzepten vorzunehmen und einen Beitrag zu leisten, das «eklatante Empiriedefizit» der Argumentationsforschung (Deppermann 2006, 12) und die (vermeintliche) Unvereinbarkeit von interaktionsanalytischen und erkenntnistheoretischen Konzepten zu minimieren.

Das Ko-Konstruieren von Argumenten stellte sich in den Daten, hinsichtlich sowohl der Interaktionskonstitution als auch der gleichberechtigten Partizipation (Arendt 2019a, 75), als ein hochgradig funktionales Mittel heraus, mit dem die Kinder die ihnen gestellte Gesprächsaufgabe bearbeiten konnten (Finden eines Entscheids). Denn durch ko-konstruierte Äußerungen wurde von zwei Gesprächsteilnehmenden ein kohärenter Zusammenhang zwischen einem Vorschlag und einem Kausalgrund hergestellt, woraus sich ein – bereits (teil-)*kollektiv* geltendes – Argument entwickelte. Solche gemeinsam hergestellten Konstruktionen ermöglichten es, weitere kooperative Aussagen zu generieren (Miller 2006) und damit den Fortgang der argumentativen Interaktion bzw. die thematische Entwicklung des Gesprächs voranzutreiben (Grundler 2011, 110 f.; Wohlrapp 2008), um letztlich zu einem gemeinsamen Konsens zu gelangen.

Da die Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure mit Begründungen und Stützungen auf die initiierende Handlung eines Sprechenden reagieren und gleichzeitig ihrerseits neue Aspekte und Foki in das aktuelle Gesprächsthema einbringen (Tiittula 2001, 1368), enthalten ko-konstruierte Argumente folglich sowohl responsive als auch initiative Anteile (Grundler 2011, 110; Clark 1992; Linell/Gustavson/Juvonen 1988). In Zusammenhang mit der Funktionalität für die gemeinsame Entscheidungs-

findung, die eine Übereinstimmung der Haltungen und Intersubjektivität der Teilnehmenden voraussetzt, konstatiert Du Bois (2007): «[A] present stance may resonate with a prior stance, as resonance across stances shapes the sociocognitive alignment between speakers, and thus helps frame intersubjectivity» (Du Bois 2007, 172). Auch die sich entwickelnden Argumente waren nicht die Intention einzelner Kinder, sondern die interaktive Leistung beider Gesprächspartnerinnen bzw. Gesprächspartner (Grundler 2011, 227 f.; Brandt 2004, 17). In den analysierten ko-konstruierten Sequenzen wurde deutlich, wie durch die besonders eng synchronisierten Denk- und Bewusstseinsströme Intersubjektivität in der gemeinsamen Gesprächsaktivität hergestellt wurde und wie dazu Fragen der Autoren- und Autorinnenschaft und der Verantwortlichkeit für die gemeinsamen Sprechhandlungen sensibel verhandelt wurden. Durch das gemeinsame Konstruieren von schlüssigen Argumenten konnten die Interagierenden schließlich eine soziale und kommunikative Qualität herstellen, die bei weitgehend allein realisierten argumentativen Handlungen bzw. Argumenten nicht in dieser Form hätte etabliert werden können. So wurde beim Ko-Konstruieren deutlich, wie die Teilnehmenden sich gegenüber anderen als «consequential actors» (Goodwin 2006, 453) positionierten und wie sie eine geteilte kognitive, soziale und moralische Welt schufen. Ko-konstruierte Begründungen sind daher als ein aus dem gemeinsamen Denken und (Sprech-)Handeln beider Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner entstandener Prozess zu verstehen und wurden daher sowohl aus der Perspektive der zweiten Sprecherin oder des zweiten Sprechers als auch aus derjenigen der ersten Sprecherin oder des ersten Sprechers rekonstruiert (Szczepek 2000a, 10).

Wie bereits oben angedeutet wurde, bestand das zentrale Forschungsinteresse darin, argumentative Ko-Konstruktionen zunächst als Untersuchungsgegenstand heuristisch zu schärfen und in den Daten zu identifizieren. Daraufhin wurde ein dreiteiliges Kategoriensystem entwickelt, das sich an der konditionellen Relevanz für ko-konstruierte Begründungen orientierte (vgl. Definition und Systematisierung von «Ko-Konstruktion» auf methodischer Ebene, Forschungsfragestellungen 1 und 2, Kapitel 4.2). Mit Blick auf die Mikroebene zur Beschreibung der Daten interessierte außerdem, mit welchen sprachlichen und topischen Mitteln zwei sprecherverschiedene argumentative Elemente als einander zugehörig markiert wurden (Kohäsion und Kohärenz) und dadurch ein Argument formten (vgl. detailanalytische Ebene, Forschungsfragestellung 3). Durch die Vergleichbarkeit der Daten konnten auch Analysen hinsichtlich der verschiedenen Altersunterschiede einbezogen werden (vgl. Forschungsfragestellung 4).

Im folgenden Kapitel 9.1 wird eine Zusammenfassung des ersten Aspekts, die Systematisierung der Daten, gegeben.[4] Daraus werden in Kapitel 9.2 mögliche Funktionen des Begründens abgeleitet. Daraufhin erfolgt in den Kapitel 9.3 und 9.4 eine bilanzierende Ausführung der Detailanalyse, welche die Ergebnisdarstellung in Bezug auf die sprachlichen Formen und die topischen Mittel beinhaltet.

---

[4] Die detaillierte zusammenfassende Beschreibung der einzelnen Kontexte findet sich unter den Zusammenfassungen der jeweiligen Kategorien in den Kapiteln 5, 6 und 7.

9.1. Systematisierung argumentativer Ko-Konstruktionen

Die Systematisierung bzw. Kategorisierung der ko-konstruierten Behauptungs-Begründungs-Strukturen orientierte sich an der Relevantsetzung von ko-konstruierten Begründungshandlungen und wurde heuristisch-rekonstruktiv an den Daten entwickelt. Es wird in der Gesprächsanalyse davon ausgegangen, dass sich die Interaktion sequenziell, *turn-by-turn* entfaltet und sich die einzelnen Beiträge an den jeweils vorausgegangenen Äußerungen – innerhalb eines mehr oder weniger großen «time span» (Auer 2005a, 8) – orientieren und durch diese projiziert werden. Unter dieser Annahme wurden drei Kontexte für ko-konstruierte Begründungshandlungen in den Daten gefunden, die sich durch einen bestimmten sequenziellen Aufbau und einer damit einhergehenden konditionellen Relevanz für eine ko-konstruierte Begründung charakterisieren ließen. Die Sequenzen sind grundsätzlich aus der Abfolge eines *head acts* bzw. einer Proposition und einer Begründung, welche je von einer oder einem anderen Interaktionsteilnehmenden hervorgebracht werden, aufgebaut. Dieser Aufbau wurde auch als «Grundstruktur» bezeichnet und war in allen Kontexten Voraussetzung, um die Sequenz als «ko-konstruiert» zu bezeichnen. In der ersten Kategorie (vgl. Kapitel 5) erfolgte die Realisierung der beiden Elemente unmittelbar aufeinanderfolgend. Daher wurde diese Kategorie als «Ko-konstruierte Begründungen im zweiten Zug» betitelt. Es wurden aber auch Kontexte aufgefunden, bei denen nach der Proposition zunächst andere Sprechhandlungen realisiert wurden, bevor das ko-konstruierte Element in einem der nächsten Züge projiziert wurde. Diese zweiten Züge äußerten sich entweder als eine ratifizierende Sprechhandlung (vgl. Kapitel 6), sodass das Ko-Konstruieren im Kontext von Konsens stattfand, oder als eine Widerspruchshandlung (vgl. Kapitel 7), wodurch der Kontext der Ko-Konstruktion zusätzlich dissentische Anteile enthielt.

Es konnte analysiert werden, wie diese zweiten Turns mehr oder weniger explizit die Begründungshandlung im dritten Zug projizierten bzw. relevant setzten: Wurden ko-konstruierte Begründungen zum Beispiel in Frage-Antwort-Sequenzen (vgl. Kapitel 5.2.2 und Kapitel 7.3), im Zusammenhang mit morphosyntaktischen Gestaltschließungszwängen (vgl. Kapitel 5.3) oder innerhalb eines etablierten Musters (vgl. Kapitel 5.2.1 und 6.2) realisiert, lag eine eher explizite konditionelle Relevanz vor. Da die Projektion auf der Ebene der Sprechhandlungen bzw. an der sprachlichen Oberfläche rekonstruierbar war, stellte sie meist einen relativ klaren Fall dar. Hingegen konnten auch Kontexte gefunden werden, in denen Begründungen ausschließlich kontextuell-inhaltlich, also eher implizit, relevant gesetzt wurden, wie zum Beispiel bei den selbstinitiierten Begründungen (vgl. Kapitel 5.1.1). In diesen Kontexten wurde besonders deutlich, dass nicht immer eine (explizite) konditionelle Relevanz für Begründungen vorliegen musste, damit eine ko-konstruierte Begründung realisiert wurde. Diese Kontexte boten vielmehr lediglich die kommunikative *Möglichkeit*, dass eine Begründung als angemessene bzw. passende Sprechhandlung hervorgebracht werden *konnte*. So wurde in den Gesprächsdaten sogar anteilig am häufigsten das selbstinitiierte Begründen identifiziert. In den Daten traten zudem Kontexte auf, in

denen auch explizit Konsens hergestellt wurde, wie zum Beispiel nach einer Abstimmung (vgl. Kapitel 6.3) oder nach einer Zusammenfassung (vgl. Kapitel 6.2), aber dennoch Begründungen für die Proposition hervorgebracht wurden. Vor allem hier waren die Projektionen für Begründungen stark implizit, da das aktuelle kommunikative Erfordernis weder darin bestand, die Thematik suchend zu ergründen, noch latenten Dissens zu beseitigen, wie es beim selbstinitiierten Begründen der Fall sein konnte. (Der Begriff der Projektion kann in diesen Fällen durchaus diskutabel werden und müsste empririsch in Stärkegrade von Projektionen differenziert werden.) Die Kinder ergriffen in derlei Kontexten selbstständig Gelegenheiten, um sich sprecherseitig am vorausgegangenen Vorschlag argumentativ zu beteiligen und durch ein ko-konstruktives Incoming begründend mögliche (und nötige?) Ergänzungen vorzunehmen. Dabei wurde es der oder dem zweiten Sprechenden, je nach Art der auslösenden Äußerung, erleichtert, einen ko-konstruierten Beitrag zu platzieren. So wurden nach modalisierten Vorschlägen, wie zum Beispiel «wir könnten» oder handlungsaufforderndnen Vorschlägen, häufiger ergänzende Begründungen realisiert – da eine sequenzielle Möglichkeit für eine begründende Anschlusshandlung eröffnet wurde – als nach unmodalisierten Festlegungen. Aber auch diese wurden genutzt, um eine ko-konstruierte Begründung ohne explizites Auffordern zu initiieren.

Im Folgenden werden die einzelnen Kontexte bzw. die aus ihnen hervorgehenden ko-konstruierten Begründungen in den Zusammenhang mit einer möglichen (argumentativen) Funktion gestellt, wie sie an den Daten rekonstruiert werden konnte.

9.2. Funktionen ko-konstruierter Begründungen

Die Beobachtungen zum argumentativen Verhalten gaben Hinweise darauf, dass das Hervorbringen von argumentativen Handlungen (Begründungen und Stützen) vielfältige Funktionen erfüllte und darüber hinausging, einer konditionellen Relevanz in lediglich strittigen Auseinandersetzungen, nachzukommen. Mit der Analyse von kooperativ ausgerichteten, argumentativen Ko-Konstruktionen und unter Berücksichtigung der Erweiterten Struktur als Produkt einer konsensuellen argumentativen Sequenz (Doury 2012), stellte sich die Frage nach der Funktion von Begründungen neu. Die Daten bestätigten die in Kapitel 2.1.3 bereits erläuterten Thesen, dass Begründungshandlungen nicht primär den Zweck der Persuasion erfüllen, sondern auch aus Konvergenzinteressen im explorativen Kontext hervorgebracht werden können und dann zum Beispiel dazu eingesetzt werden, um Geltung zu etablieren (Bose/Hannken-Illjes 2019).

In Bezug auf die herausgearbeiteten Funktionen muss kritisch bemerkt werden, dass diese nur teilweise ko-konstruktionsspezifisch sind, das heißt, dass die identifizierten Funktionen auch für andere Begründungskontexte, welche keine Ko-Konstruktion aufweisen, gelten, also nicht zwingend an den ko-konstruierten Kontext gekoppelt sein müssen. Dennoch war der Blick auf mögliche Funktionen des Begründens im Kontext von ko-konstruierten Sequenzen lohnenswert, da aufschlussreiche

Ergebnisse hinsichtlich der Form und der Funktion von Begründungen von Primarschulkindern in vielfältigen argumentativen Kontexten abgeleitet werden konnten.

Anhand der Datenanalyse konnte gezeigt werden, dass das ko-konstruierte Begründen zunächst schlicht dem Verdeutlichen der Position der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners (und damit auch der eigenen) diente (Micheli 2012; vgl. auch Plantin 2009; Angenot 2008; Blair 2004). Die Kinder sicherten sich durch ihr ko-konstruktives Sprechhandeln gleichzeitig gegenseitiges Verstehen zu (vgl. auch Stel/Van Baaren/Vonk 2008) und zwar nicht nur auf der Ebene einfacher Zustimmungen (z.B. markiert durch Zustimmungspartikeln und Wiederholungen) im Sinne eines «claiming understanding», sondern durch elaborierte Begründungen als «demonstrating understanding» (Sacks 1992). Gegenseitiges *Ver*stehen wurde dadurch zu einem gegenseitigen *Ein*stehen für eine gemeinsame Idee, wodurch das ko-konstruierte Begründen auch eine soziale Funktion erfüllte. Die Interagierenden präsentierten sich zudem nicht nur als engagierte Konstrukteurinnen und Konstrukteure einer gemeinsamen Wirklichkeit, sondern trugen auch aktiv zur Intensivierung des Konsenses und damit zu Erreichung des Gesprächszieles bei. Dadurch war das Ko-Konstruieren eine funktionale Praktik, um im Kontext der gestellten Aufgabe ein Beenden der aktuellen Aushandlung mit einer begründeten Lösung herbeizuführen. Die Begründungshandlung erlaubte es, «eine Entscheidung, die getroffen werden muss, zu einer fundierten, argumentativ gesicherten Entscheidung zu machen. Es [ging] hier (auch) um die Legitimation einer Entscheidung» (Hannken-Illjes 2018, 25), die «face à une contestation» (Doury 2004, 72) nicht nur innerhalb der Kindergruppe, sondern auch vor den Versuchsleiterinnen oder dem Versuchsleiter Bestand haben musste (vgl. die Funktion des «reinforcement», Micheli 2012). Es ist also nicht auszuschließen, dass die Interagierenden Begründungen eingebracht hatten, um sich später dadurch für ihren Entscheid «rechtfertigen» und eine durchdachte Position verdeutlichen zu können (Micheli 2012; vgl. auch Blair 2004; Angenot 2008; Plantin 2009). Es ist denkbar, dass somit auch die globale Rahmung und das antizipierte Setting der Interaktion die Gesprächsteilnehmenden dazu veranlassten, Begründungen hervorzubringen. Implizite Handlungsaufgabe, die dadurch den Interagierenden gestellt wurde, war es, die besten Optionen zu sichten und gegeneinander abzuwiegen (vgl. die Perspektive der «deliberation» auf das Argumentieren nach Micheli 2012). Mittels kooperativer Exploration der Thematik, sowohl in die inhaltliche Breite durch das Argumentieren in der Grundstruktur als auch in die Tiefe durch die Entwicklung von Stützen in der Erweiterten Struktur, gelang es den Kindern eine Option gegenüber der anderen zu stärken oder auch den bereits ausgehandelten Entscheid zu überprüfen und/oder zu festigen («Prüf- und Bestätigungsfunktion»).

Im Prozess der gemeinsamen Solidarisierung wurde an den ko-konstruierten Sequenzen, wie oben bereits erwähnt, deutlich, dass die Kinder eine geteilte Verantwortung beim Herstellen sequenzieller Kohärenz übernahmen und damit die Bedeutung gemeinsamen Sprechhandelns betonten. Das Ko-Konstruieren zeugte von einem gewissen Engagement für die gemeinsame Idee, um den Partnerinnen und Partnern womöglich Kooperationswillen und Verlässlichkeit zu signalisieren. Darüber hinaus

wurde der eigene Partizipationswunsch deutlich. Diese Beobachtungen ließen sich auf die Funktion der *identity creation*, hier im Sinne einer zur Schau-Stellung der eigenen Integrität und der Gruppenzugehörigkeit, zurückführen. Vor allem in den höheren Klassenstufen (Klasse 6) sowie in Mädchengruppen fanden sich gehäuft Sequenzen des «konsensuellen Argumentierens» (Doury 2012), die zeigten, wie sich die Interagierenden als Teil der Gruppe darstellten und maximale Harmonie herstellten. So diente das Ko-Konstruieren auch dazu, eine affiliative Einstellung zueinander zu intensivieren sowie Empathie (Lakin/Jefferis/Cheng/Chartrand 2003) und ein harmonisches Wechselverhältnis («rapport», Lakin et al. 2003) zu demonstrieren. Das synchronisierte gemeinsame Interagieren konnte sich sogar durch Mimikry, einem verbalen «Echo», zeigen. Dieses wird als «a more powerful mechanism than dialogue» angesehen (Kulesza/Dolinski/Huisman/Majewski 2014, 183) und kann sich positiv auf das prosoziale Verhalten auswirken.[5] Lakin et al. (2003, 153) beschreiben unter Rückgriff auf Brewers Optimal Distinctiveness Theory (1991),[6] das Bestreben bzw. die Notwendigkeit von Menschen

> for *assimilation*, or seeing themselves as the same as others. This leads to the prediction that individuals who currently feel too different from an important group (i.e., they are experiencing a heightened need for assimilation) should engage in behaviors that bring them closer to the group (i.e., mimicry). (Lakin et al. 2003, 153, Herv. im Original)

Daraus lässt sich folgern, dass die älteren Kinder in Gruppeninteraktionen – womöglich nicht nur in solchen, in denen der Wunsch oder das Ziel darin besteht, eine Übereinstimmung zu erreichen – die Demonstration von Harmonie durch gemeinsame, affiliierende Handlungen eines *doing being best friends* – auch mittels ko-konstruierter Begründungen – intensivierten. Kinder in der (vor)pubertären Phase (Klasse 8-10) neigen auch laut Vogt (2002) eher dazu, ihre Subjektivität vor der Klassenöffentlichkeit zu verbergen – gleichzeitig steige aber auch das Interesse an einer thematischen und personalen Differenzierung. Beide Verhaltensweisen konnten auch bei den Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern beobachtet werden. Das ko-konstruierte Begründen spielte dabei eine entscheidende Rolle, denn es stellte sich als ideales kommunikatives Mittel dar, beide Aspekte, «on being the same and different at the same time» (Leonardelli/Pickett/Brewer 2010, 64), zu vereinen: Durch die Ko-Konstruktion konnte einerseits die eigene Subjektivität aufgebrochen werden, sodass das Individuum als Mitglied der *ingroup* in enger Orientierung an die Gesprächspart-

---

[5] Vgl. auch die Studien von Lakin und Chartrand (2003) sowie Uldall (2002) zum *mimicking* und dessen «social benefit […] by establishing […] ‹social glue› with the mimicked party of the interaction» (Kulesza et al. 2014, 186). Ihm wird darüber hinaus zugeschrieben «to serve the adaptive function of facilitating social interaction and interpersonal bonding» (Chartrand/Bargh 1999, 896).

[6] Die *Optimal Distinctiveness Theory* ist eine sozial-psychologische Theorie und untersucht das *social self* in seiner sozialen *ingroup* bzw. *outgroup*, das sich verhält «on being the same and different at the same time» (Leonardelli/Pickett/Brewer 2010, 64). Die Theorie geht davon aus, dass Individuen eine optimale Balance von Inklusion («inclusion») und Abgrenzung («differentiation») innerhalb und zwischen sozialen Gruppen bzw. Situationen anstreben (Brewer 2003).

nerinnen und Gesprächspartner handelte (Funktion der Konsensintensivierung und Markierung der Gruppenzugehörigkeit). Durch die Möglichkeit, einen neuen inhaltlichen Aspekt zu ergänzen und sich womöglich als wissend darzustellen, grenzte sich die Sprecherin oder der Sprecher wiederum von der Gemeinschaft ab und wahrte ihre oder seine (epistemische) Individualität.

Ein häufig auftretendes sprachliches Phänomen, welches in Begleitung mit der Markierung einer positiven Haltung gegenüber anderen Perspektiven und mit der solidarischen Einstellung zur Gesprächspartnerin oder zum Gesprächspartner auftrat, war der Gebrauch von Modalisierungen. In den Daten konnte gezeigt werden, wie die Kinder *identity work* betrieben, indem die Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure – trotz eigenem K+-Status – auf dieselbe modalisierte Art und Weise wie die Partnerin oder der Partner «Unwissen» oder «Unsicherheit» markierten (z.B. Gebrauch von Konjunktiven, abschwächenden Modalpartikeln) und mit ihrer Begründung gleichzeitig – aber gesichtswahrend – zur Exploration der Thematik beitrugen (Kreuz/Luginbühl 2020). Mit einem derartigen *behavioral matching* wurde die eigene epistemische Autorität abgewertet und an die Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner angepasst.

Im Kontext des morphosyntaktischen Ko-Konstruierens war darüber hinaus die Funktion zentral, der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner bei der Wortsuche zu helfen, indem unvollständige Propositionen zu einem vollständigen Argument komplettiert wurden. Das Komplettieren von unvollständigen Sprecherbeiträgen ist zwar keine primär argumentative Funktion und trat auch in nicht-argumentativen Kontexten auf, wurde von den Kindern in den Daten aber auch auf argumentativer Ebene genutzt: Denn das Aushelfen auf sprachlich-syntaktischer Ebene bedeutete im argumentativen Kontext gleichzeitig ein unterstützendes Konstruieren einer gemeinsamen «Idee» in Form einer Begründung auf Inhaltsebene. Durch den Gestaltschluss des initiierten Beitrags wurde gleichsam ein inhaltliches «Wissensdefizit» der Initiantin oder des Initianten so bearbeitet, dass bei dieser oder diesem neues Wissen entstand (vgl. *change of state*, Heritage 2012). Damit ließ sich die zentrale argumentative Funktion des «gemeinsamen, kooperativen Aufbau[s] von Wissen» (Scarvaglieri 2017, 146) identifizieren (vgl. auch folgender Abschnitt). Da das Argument mit der Komplettierung morphosyntaktisch und inhaltlich vervollständigt wurde, konnte auch der thematische Fortgang des Gesprächs aufrechterhalten werden (vgl. Präferenz für Handlungs- und Darstellungsprogressivität sowie für Intersubjektivität in Alltagsgesprächen, Mondada 2011; Deppermann 2008; Schegloff 2007). In dieser Hinsicht besaß das Ko-Konstruieren sowohl pragmatische Funktionen als auch Formulierungsfunktionen.

Die Daten zeigten häufig, dass durch gemeinsame (Nach-)Denkprozesse kokonstruktiv Wissen erarbeitet wurde (vgl. Kapitel 2.3.3). So wurde in einigen Kontexten für ko-konstruierte Begründungen, wie zum Beispiel in den Frage-Antwort-Sequenzen (vgl. Kapitel 5.2.2), der Partner (der spätere Ko-Konstrukteur) «eingeladen», gemeinsam Wissen zu konstruieren, um der Initiantin des neuen Vorschlags zu einem Wissensauf- oder -ausbau (Trautmann 2004) zu verhelfen. Das erwerbssuppor-

tive Muster des «Forderns und Raumgebens», wie es Arendt (2019a, 79) für dissentische Kontexte beschreibt, konnte somit auch in kooperativen argumentativen Sequenzen rekonstruiert werden. Mit diesem Verfahren erreichten die Kinder, dass sowohl eigene Unsicherheiten als auch die der Partnerin oder des Partners ausgeräumt werden konnten («Rückversicherungsfunktion») und beide Interagierende – ob «wissend» oder «unwissend» – aktiv partizipierend an der Diskussion in Erscheinung treten konnten. Indem die Kinder durch das Begründen allgemein akzeptierte Wissensbestände zur «Annäherung der Wissenssysteme» (Scarvaglieri 2017, 150) aufbauten, bewältigten und überschritten sie gemeinsam Grenzen, die sich für die Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner, zum Beispiel durch das Fehlen argumentativ-inhaltlichen oder sprachlichen Wissens, aufgetan hatten. Da das ko-konstruierte Begründen auf kognitiver Ebene dazu diente, Wissensdefizite zu beseitigen – nicht nur hinsichtlich der Korrektur von lexematischen Fehlern, sondern auch hinsichtlich der kognitiven Wissensanreicherung durch faktische Begründungen mittels Erklärenwarum (Klein 2000) (explanative Funktion) –, konnten die Daten an mehreren Beispielen eindeutig zeigen, wie womöglich sowohl sprachliche als auch kognitive Erwerbsprozesse durch Peers erfolgen können.

In den Daten konnten jedoch nicht nur diejenigen Funktionen identifiziert werden, die (ausschließlich) auf Konvergenzinteressen beruhten, sondern auch solche, die im Kontext von «action-opposition-sequences» (Hutchby 2001, 351) auf das Verteidigen und Rechtfertigen einer Position der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners zielten. In einem solchen Kontext von Dissens wurde die Allianzenbildung zwischen den Kindern besonders deutlich. Unter Nutzung einer ko-konstruierten Begründung konnte nicht nur die eigene Einstellung maximal transparent für alle Gesprächsteilnehmenden gemacht, sondern auch der Schulterschluss zu einer der Parteien demonstriert werden. Dadurch diente die Begründungshandlung ebenfalls dazu, die eigene Identität sowie die aktuelle Positionierung innerhalb der Gruppe zu markieren.

Anliegen der Arbeit war es nicht nur, den Begriff der argumentativen Ko-Konstruktion heuristisch zu schärfen, kontext-kategorial in den Daten zu verankern und mögliche Funktionen für das Begründen daraus abzuleiten, sondern auch die Perspektive auf die Mikroebene einzunehmen. So interessierte weiterhin, welche konkreten sprachlichen Formen und topische Mittel die Interagierenden nutzten, um ihre Beiträge als einander zugehörig zu markieren. Im Folgenden wird bilanzierend auf die in den Daten analysierten sprachlichen, kohäsionsmarkierenden Formen ko-konstruierter Begründungen eingegangen.

9.3. Sprachliche Formen ko-konstruierter Begründungen

Beim mündlichen Kommunizieren, und insbesondere in ko-konstruierten Beiträgen, müssen «die Äußerungen i.d.R. auf die direkt vorangegangenen Beiträge abgestimmt» werden (Grundler 2011, 152; vgl. die Ausführungen zu Kohärenz und Kohäsion in Kapitel 3.5). Aufgrund des Sequenzialitätsprinzips und der Fähigkeit der Interagierenden Folgebeiträge durch interferentielles Erschließen als solche zu erkennen (Grundler 2011, 152), müssen die Beziehungen einzelner Gesprächsbeiträge zwar nicht metasprachlich expliziert, aber sie müssen durch Kohärenz- und/oder Kohäsionsmittel als anschlussfähig markiert werden. Es wurde angenommen, dass vor allem bei sprecherverschiedenen Produktionen kausal aufeinander bezogener argumentativer Elemente (argumentative Ko-Konstruktionen) die Herstellung von Kohärenz von besonderer Bedeutung ist. Der Analyseschwerpunkt wurde diesbezüglich vor allem auf die sprachliche Oberflächenstruktur der ko-konstruierten Begründungshandlung, im Sinne einer Kohäsion, gelegt, aber auch die inhaltliche Ebene in Bezug auf die Schaffung von thematischen Kohärenzen wurde berücksichtigt. Ergänzend hinzugezogen wurden teils auch die die verbalen Handlungen unterstützenden prosodischen Mittel (wie z.B. Kontrastakzente; vgl. auch Gohl 2006, 108 ff.). Für die Untersuchung argumentativer Ko-Konstruktionen wurde weiterhin angenommen, dass die unterschiedlichen Kontexte ko-konstruierter Begründungen gewisse, kontextspezifische sprachliche Kohäsionsmittel und inhaltliche Kohärenzen hervorbringen. Es stellte sich somit die Frage, welche Konsequenzen der spezifische lokale Kontext für die Art und Weise der Hervorbringung der ko-konstruierten Begründung im zweiten Zug hatte und inwieweit er analytisch relevant war, um gewisse Musterhaftigkeiten bzw. Typiken von Ko-Konstruktionen zeigen zu können.

Es zeigte sich, dass die sprachlich-syntaktische Gestaltung der Proposition entsprechend auf die sprachlich-syntaktische Gestaltung der ergänzten ko-konstruierten Begründung Einfluss nahm.[7] So vielfältig eine Proposition von den Interagierenden in einem Kontext gestaltet werden konnte, so vielfältig wurden sprachliche Formen kontextsensitiv genutzt, um die ko-konstruierten Beiträge kohäsiv an die Vorgängeräußerung anzuknüpfen (vgl. «lokale Produktion» in der Gesprächsanalyse, Schegloff 1984). Die Detailanalyse zeigte somit die Fähigkeit der Interagierenden, die konstruierte Begründung exakt auf die Vorgängeräußerung abzustimmen. Dabei waren für einige der herausgearbeiteten Kontexte für ko-konstruierte Begründungen (vgl. Kapitel 9.1) jedoch keine musterhaften Abhängigkeiten zwischen Proposition und sprachlicher Anknüpfung erkennbar. In anderen Fällen hingegen wurden gewisse Anschlusshandlungen bzw. -formen so stark projiziert, dass nur eine beschränkte Auswahl an Kohäsionsmitteln zur Verfügung stand, die eingesetzt werden konnte, um

[7] Zusätzlich nahmen auch die Beiträge der zweiten Sprecherinnen und Sprecher (Ratifizierungen, vgl. Kapitel 6 und Widersprüche, vgl. Kapitel 7) Einfluss auf die Gestaltung der ko-konstruierten Begründung, jedoch konnte in allen Fällen auch die Kohärenz zur Proposition im ersten Zug rekonstruiert werden.

eine kohärente Begründung zu konstruieren. Hier kristallisierten sich somit sprachliche Typiken für einzelne Kontexte heraus.

Begründungsmarkierende sprachliche Formen wie kausale Konjunktionen – einschließlich nicht konventioneller kausaler Markierungen (Gohl 2000/2006), wie konditionelle Wenn-Konstruktionen, finale Konstruktionen mit «zum», «für» – und Präpositionen sowie Nexusadverbien (Heller 2012, 93) traten zwar durchaus auf, sind aber nicht unbedingt als «typisch» für das ko-konstruierte Begründen in den hier untersuchten Altersklassen bzw. in dem hier untersuchten Setting zu deklarieren. Auch wenn einige der Kontexte eine höhere Anzahl von Begründungsmarkierungen hervorbrachten als andere, blieb durch die qualitative Analyse unklar, welcher Faktor dies (mit) bedingte, ob zum Beispiel morphosyntaktische, kontextuelle oder sprecherspezifische Gegebenheiten dafür verantwortlich waren und wie diese in Zusammenhang mit dem ko-konstruierten Begründen gebracht werden können. Brachten die Kinder begründungsmarkierende Formen hervor, wurden diese grundsätzlich prospektiv markiert. Die retrospektive Markierung (z.B. durch zusammengesetzte Verweiswörter wie «deswegen», «deshalb») (Gohl 2002/2006) fiel bei den Daten fast vollständig weg, da häufig bereits im ersten Zug die Konklusion bzw. Proposition genannt und im zweiten Zug durch eine Begründung ausgebaut wurde. Elaborierte oder subordinierende Phrasen, die die Begründungshandlung explizit markierten (z.B. «das kommt daher, dass ..., der Grund dafür ist, dass ...», Heller 2012, 93 f.) waren in den Daten ebenfalls nicht aufzufinden, da sich die ko-konstruierten Begründungen meist durch eine kondensierte Form der Anknüpfung oder schnelle Anschlüsse auszeichneten, wobei der explizierende, sprachliche Aufwand reduziert wurde.

In den Daten fanden sich daneben auch Nullexplikationen (Meyer 1975, 55 f.). Auch wenn solche asyndetischen Konstruktionen in der mündlichen Kommunikation durchaus nicht unüblich sind (Heller 2012, 94) (vgl. auch Kapitel 2.1.3), traten sie bei den analysierten Datenbeispielen nur zu circa einem Drittel auf, das heißt, dass sich in weit mehr als bei der Hälfte der Fälle Begründungmarkierungen finden ließen (v.a. kausale Markierungen, gefolgt von finalen («zum», «für») und konditionalen («wenn»)). Wurden die ko-konstruierten Begründungen nicht (durch kausale Konjunktionen) sprachlich markiert, griffen die Interagierenden auf andere, nicht grammatikalisierte Kohäsionsformen (Fritz 2005, 1076 ff.; Grundler 2011, 166; vgl. Kapitel 3.5) der Markierung eines Grundes, wie zum Beispiel Modalpartikeln, zurück (vgl. auch Heller 2012, 94; Gohl 2006, 108). In den Daten fanden sich daneben auch Kohärenzmittel, die eher auf der topisch-inhaltlichen Ebene der Referenzmarkierung dienten (vgl. Kapitel 9.4). Damit zeigten die Interagierenden auch ohne sprachliche Explizierung die Zugehörigkeit zur Proposition an (lokale Kohärenz) und verdeutlichten deren Plausibilität.[8]

---

[8] Ob die Anschlussäußerung als Begründung von den Interagierenden angesehen wurde, musste aus Teilnehmendenperspektive an den Daten rekonstruiert werden (vgl. auch Problem der Identifikation von Begründungen mit gesprächsanalytischen Methoden Kapitel 2.1.3) und schloss interpretative Annahmen nicht aus (vgl. Kapitel 4.4).

Zusammenfassend konnte die Datenanalyse zeigen, dass ko-konstruierte Elemente (Begründungen) im Wesentlichen mit drei verschiedenen Verfahren auf der sprachlichen Ebene an den *head act* angeknüpft wurden:

1. Die ko-konstruierten Begründungen zeichneten sich dadurch aus, dass sie den Bezug zur Vorgängeräußerung, zum Beispiel durch das Aufgreifen des Lexems bzw. des Diskursreferenten oder gar durch *Recyceln* (vgl. Kapitel 3.5) von größeren Strukturen der Vorgängeräußerung deutlich markierten. Dies war vor allem in Kontexten des Abwägens und Explorierens der Fall, nämlich dann, wenn in den Propositionen mehrere Optionen thematisiert wurden und der Bezugspunkt verdeutlicht werden musste.

2. Eine Ko-Konstruktion charakterisierte sich aber auch dadurch, dass die Interagierenden die ko-konstruierte Begründung ohne lexikalische Verweise auf den zuvor geäußerten Gegenstand oder Wiederaufnahmen bzw. Wiederholungen hervorbrachten. Stattdessen verwendeten sie pronominale und demonstrative Verweise (wie «das») sowie Modalpartikeln zur Markierung der lokalen Kohärenz. Bei ko-konstruierten Äußerungen war die Einbindung der Begründungshandlung in die vorgängige Proposition auf syntaktischer Ebene oder Inhaltsebene durch die assoziative Beziehung zum lokalen Bezugsrahmen teilweise so stark (Grundler 2011, 155), dass auf eine sprachliche Markierung durch die (Wieder-)Verwendung von Inhaltswörtern verzichtet werden konnte.

3. Eine ko-konstruierte Begründung konnte daher auch so stark elliptisch eingebettet werden, dass sie in kondensiertem Anschluss die initiale Äußerung weiterführte als wäre sie von der ersten Sprecherin oder vom ersten Sprecher selber realisiert worden. Dieses «Einnisten» erfolgte z.B. nach hypotaktischen Begründungseinleitungen mit «weil» oder in Form morphosyntaktischer Komplettierungen; ebenso, wenn die Proposition als ein «Brauchen»-Vorschlag hervorgebracht worden war sowie in dissentischen Kontexten. Auch in Kontexten des explorativen Aufzählens sowie beim Muster «Frage-Antwort» konnten diese kondensierten Anschlüsse aufgefunden werden.

Die Analysen ermöglichten einen detaillierten und differenzierten Einblick in die Vertextungs- und Markierungskompetenzen von Primarschulkindern bei der gemeisamen Hervorbringung argumentativer Sprechhandlungen.

Wurden in diesem Kapitel die sprachlichen Formen ko-konstruierter Begründungen in Bezug auf ihre Kohäsionsmarkierung zusammenfassend beleuchtet, wird im folgenden Kapitel 9.4 die eher implizite Markierung von Kohärenz auf der kontextuell-inhaltlichen Ebene durch eine Toposanalyse zusammenfassend dargestellt.

9.4. Topische Mittel ko-konstruierter Begründungen

Die Toposanalyse auf materiell-topischer Ebene stellte sich für dieses Korpus als wenig ergiebig heraus. Durch die starke inhaltliche Rahmung der Diskussionsaufgabe, die eine eingeschränkte Auswahl an kontextspezifischen «Fundorten» («tópos» griech. für «Ort» oder «Stelle») für Begründungen implizierte, argumentierten die Interagierenden insgesamt mit einer geringen inhaltlichen Bandbreite und sich wiederholenden Gründen (im Vergleich der verschiedenen Gesprächsgruppen). Dabei fiel auf, dass die Kinder zur Begründung der Mitnahme gewisser Gegenstände auf deren naheliegende Eigenschaften zurückgriffen (z.B. «da ist man nicht geschützt», Beispiel 2, Kapitel 6.1), vor allem aber auf die Funktionen («Nutzen»-Topos, z.B. «vielleicht zum Holz schnitzen», Beispiel 1, Kapitel 7.3) auch unter Rückgriff der Schilderung einer bestimmten Situation (s. unten). Diesen Toposgebrauch bestätigen auch die konversationsanalytischen Beobachtungen argumentierender Kindergartenkinder von Church (2009). Sie stellte hinsichtlich der Überzeugungskraft von Argumenten eine hierarchisch gestaffelte Orientierung an der Objektivität fest. Demnach besitzen wahrnehmbare Eigenschaften von Objekten (*properties of objects*) die höchste Überzeugungskraft, wohingegen auf allein subjektiv wahrnehmbare Aspekte (*personal volition*) rekurrierende Argumente am wenigsten persuasiv erfolgreich seien. Arendt (2016) schlussfolgert anhand ihrer Beobachtungen bei argumentierenden Kindergartenkindern im freien Spiel, dass «Wahrnehmbarkeit und Objektivität […] somit unter Kindergartenkindern wichtige Kriterien der Präferenz und mithin der argumentativen Plausibilität [sind]» (Arendt 2016, 85).

Dieses argumentative Verhalten ließ sich auch im hier analysierten Korpus beobachten, wie aber bereits kritisch bemerkt, bedingten das vorgegebene Gesprächssetting sowie die stark eingegrenzten und spezifischen Themen (Gegenstände) eine starke Restriktion hinsichtlich der inhaltlichen Topoi. Folge war zum Beispiel, dass die Realisation einer Begründung allein aus einem subjektiv wahrnehmbaren Aspekt heraus kaum angemessen[9] oder gar möglich gewesen wäre. Die Kinder befanden sich zudem nicht, wie in den Daten von Arendt, in einer realen, gegenständlichen und sukzessiv entstehenden Spielsituation, sondern agierten in einer «virtuellen», imaginierten Vorstellungswelt, welche bereits durch die der Diskussion vorangestellte Aufgabenstellung etabliert worden war. Dadurch kreierten sie keine eigenen Spielwelten, sondern orientierten sich an den vorgegebenen Bedingungen. Folglich wurde das zu lösende Problem stark fiktional (argumentativ) bearbeitet. Aber dennoch können Vergleiche zu Arendts Beobachtungen gezogen werden, denn auch in ihrem Kindergartenkorpus handelte es sich um argumentative Handlungen mit in der realen Welt aktuell nicht existenten Sachverhalten – und auch hier überwogen Argumente der Wahrnehmbarkeit und Objektivität. Aber auch das Wissen um Angemessenheit in einem bestimmten Kontext – in diesem Korpus zum Beispiel mit dem Ziel «Finden

[9] vgl. z.B. die subjektive «Begründung»: «Kochtopf find ich huren scheiße», für welche durch eine Begründungsfrage («wieso») eine Explikation verlangt wurde, Beispiel 3, Kapitel 7.3.

eines Konsenses» und dem Rahmen «Gruppenarbeit in der Schule» – ist ein zu berücksichtigender Aspekt, der den Gesprächsteilnehmenden wahrscheinlich bewusst war und die Wahl des Topos möglicherweise (mit)bestimmte. So ist es denkbar, dass auch im hier analysierten Korpus die Argumentation aus eher objektiven Topoi heraus überwog, zum Beispiel aus den wahrnehmbaren Eigenschaften der Objekte, aus denen von den Interagierenden ein konkreter Nutzen abgeleitet und als (plausibelste) Begründung herangezogen werden konnte («Nutzen»-Topos).

Die Analyse materieller bzw. inhaltlicher Topoi ist nicht von der Analyse abstrakter, formaler Topoi, auch bekannt als Schlussschema bzw. Schlussregel bei Toulmin (1996) (vgl. auch Kopperschmidt 2000, nach Kienpointner 1992 auch «kontextspezifisch» und «kontextabstrakt»), zu trennen. Der formale Topos bildet die von den Interagierenden akzeptierten Relationen zwischen den Elementen eines Arguments, also die argumentativen Sachverhaltszusammenhänge. Für die Datenanalyse interessierte die Relation zwischen Konklusion und Begründung, die sich durch das Paraphrasieren eines Arguments in eine konditionale Phrase einer Wenn-dann-Struktur rekonstruieren ließ (nach dem Basiskonditional von Klein 2001, 1312; auch Wengeler 2003; Arendt 2010 für die Erfassung diskursspezifischer Topoi). Es konnte an den Daten gezeigt werden, dass die Interagierenden für den oben aufgezeigten materiellen Topos des Nutzens die Relation «Mittel-Zweck» verwendeten, da die potenzielle «Mitnahme» des vorgeschlagenen Gegenstandes als Mittel zum Zweck, nämlich der Verwendung bzw. dem Nutzen des fokussierten Gegenstandes präsentiert wurde. Dieser Topos wurde in den Daten am häufigsten, in circa der Hälfte der Datenbeispiele, aufgefunden.

In diesem Zusammenhang konnten häufig «Wenn-dann»-Relationen identifiziert werden, bei denen die Kinder mit ihrer ko-konstruierten Begründung auf zukünftige Situationen referierten und dadurch mögliche Szenarien darstellten[10] (z.B. «wenn sich jemand weh macht», Beispiel 1, Kapitel 7.1). Damit beschrieben sie einerseits Vorkommnisse, die sich auf der Insel ereignen könnten, bezogen sich andererseits aber auch auf den Nutzen des entsprechenden Gegenstandes («Leuchtrakete» → «wenn ein Schiff vorbeikommt», Beispiel 1, Kapitel 5.1.1); «Verbandszeug» → «wenn sich jemand weh macht», Beispiel 1, Kapitel 7.1). Die Verwendung von «wenn» markiert

[10] Ähnlich auch «fiktive Argumente» nach Kienpointner (1992) und «argumentative Szenarien» nach Schwarze (2010, 280 ff.). Fiktive Argumente operieren nach Kienpointner (1992) mit fiktiven Handlungsfolgen und sind durch Kontrafaktizität charakterisiert. In Schwarzes (2010) Korpus werden derlei Szenarien meist mit Konjunktiv oder Imaginationsappellen, wie «stell dir mal vor» eingeleitet und somit als fiktional markiert. Der Topos der Fiktion kann im hier untersuchten Topos jedoch nur eingeschränkt in diesem Sinne aufgefunden werden, da sich die Gesprächsteilnehmenden während der gesamten Diskussion in einem «fiktiven» Setting befanden und von vorneherein in fiktiven Szenarien agierten. Daher wurden auch keine sprachlichen Markierungen der Fiktion benötigt, um die Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner aus dem Hier und Jetzt in eine fiktive Welt zu versetzen. Die Diskussion zeichnete sich also durch eine «doppelte Realität» aus, die einerseits im Hier und Jetzt angesiedelt war, andererseits aber ein fiktives Gesprächsthema beinhaltete, sodass es zu Toposverschränkungen kommen konnte: Einerseits waren die Argumente an die imaginierte Welt gebunden, unterlagen aber gleichzeitig Plausibilitätskriterien der Realität.

sprachlich die mögliche zukünftige Relevanz bzw. Fiktionalität des argumentativen Inhalts, gleichzeitig liegt auf topischer Ebene ein «Nutzen»-Argument vor. Derlei «Nutzen»-Argumente wurden teilweise auch unter Verwendung des pragmatisch konstituierten Mittels «Beispiel» konstruiert. Beispiele sind zwar «fiktiv» bzw. im Moment ihrer Realisierung nicht real, sondern verweisen lediglich auf ein mögliches Szenario, schaffen aber eine Konkretisierung einer Abstraktion und können durch illustrative Momente eine stark überzeugende Plausibilisierungsgrundlage darstellen, da das Gesagte für die Interagierenden vorstellbar wird (vgl. Kapitel 6.5.4 zum «Beispiel» als argumentatives Mittel). Wie die Daten für die untersuchten lokalen Sequenzen bestätigen, ließen sich die meisten «Wenn»-Argumente somit topisch unter die *properties of objects* (Church 2009) mit einem hohen Potenzial für interaktiven Erfolg einordnen.[11] Es zeigte sich, dass die Kinder in der Lage waren, den «Wenn»-Topos so zu benutzen, dass dieser eine Mittel-Zweck-Relation repräsentierte. In den Daten wurden «Wenn»-Argumente innerhalb einer Zweck-Mittel-Relation zu circa einem Drittel aufgefunden.

Weitere formale Topoi, die häufig gebraucht wurden (ca. zu einem Drittel), waren die Grund-Folge-Topoi (Arendt 2016; Schwarze 2010). Die kontextspezifischen Topoi, die mit diesem Schlussschema verwendet wurden, waren im Gegensatz zum Mittel-Zweck-Topos variantenreich. So

- bezogen sich die Kinder auf die Eigenschaften der Gegenstände (z.B. «Feuerzeug reicht länger», Beispiel 1, Kapitel 5.1.2; «wenn du das holen gehst, machst du quasi ein Risiko, weil du weißt ja nicht ob es voll Benzin ist», Beispiel 2, Kapitel 5.1.3; «weil haben auch so Messer und so Sachen», Beispiel 1, Kapitel 6.3, «nur *eine* Decke», Beispiel 2, Kapitel 6.3)
- griffen auf Alternativvorschläge zurück («Verbandzeug braucht man nicht, weil wir den Kochtopf haben», Beispiel 1, Kapitel 5.2.1)
- nutzten Annahmen als normative Appelle («verletzt du dich nicht», Beispiel 2, Kapitel 5.2.1)
- bezogen sich auf die (widrigen) Umstände der Insel («weil es in der Nacht kalt wird», Beispiel 3, Kapitel 6.1; «weil wir haben kein Wasser», Beispiel 3, Kapitel 7.3, «sieht buschig aus», Beispiel 2, Kapitel 7.1) und die dadurch ableitbaren Konsequenzen für die Gegenstände («…da es keine Verbindung hat», Beispiel 2, Kapitel 5.3.1 bzw. «kein Empfang» Beispiel 4, Kapitel 5.3.2)

Des Weiteren griffen die Kinder für ihre Begründungen auf eine «Autorität», in diesem Fall auf die inhaltliche Einführung in das Thema vor Beginn der Gruppendiskussion durch die Versuchsleiterin oder den Versuchsleiter sowie die vorliegende Quelle (Arbeitsblatt, vgl. Anhang IVb), zurück (ähnlich vgl. auch «Erzieherinnen-Topos» bei Arendt 2016). Auch wenn die Kinder diesen Bezug nicht metasprachlich herstellten

[11] «Erfolg» bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Begründung akzeptiert und im weiteren Gesprächsverlauf nicht mehr in Frage gestellt wird.

(z.B. «Sie hat am Anfang gesagt, dass…»), argumentierten sie mit Fakten, die durch den zu Beginn etablierten *common ground* im Wissensbereich aller Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner lagen (oder zumindest liegen sollten) (z.B. «in der Nacht wird es ja kalt», Beispiel 3, Kapitel 6.1; «es hat ja Wasser und Früchte», Beispiel 2, Kapitel 6.2. und ähnlich Beispiel 4 sowie «die Insel sieht recht buschig aus», Beispiel 2, Kapitel 7.1). Es ist anzunehmen, dass derlei Begründungen aus der «Autorität» und dem kollektiven Wissen heraus eine hohe Überzeugungskraft besitzen, jedoch müsste hinsichtlich des argumentativen Erfolgs für Begründungen genauer geprüft werden, ob allein der Topos dafür verantwortlich war, dass das Argument Erfolg hatte. So ist es denkbar, dass zum Beispiel auch soziale Faktoren, bei denen nicht nur eine Rolle spielt, was die Begründung beinhaltete, sondern auch wie und *von wem* sie hervorgebracht wurde, Einfluss auf die Akzeptanz der Begründung nahmen. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass Kinder teilweise mit eigenen, kindlichen Plausibilitätskriterien (vgl. Kapitel 2.3.3) sowie «komplementären» Strategien argumentieren, um eine Aussage als Begründung geltend zu machen (Mundwiler/Kreuz 2016). Jedoch konnten Arendt (2016) sowie Zadunaisky-Ehrlich und Blum-Kulka (2010) feststellen, dass bereits Kindergartenkinder auch Techniken verwenden, die ähnlich auch von Erwachsenen eingesetzt werden und «insofern grundlegenden an Rationalität orientierten Argumentationsstandards angemessen sind» (Arendt 2016, 86):

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

Auch die Untersuchungen der Topoi und argumentativen Verfahren in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten der Grundschulkinder konnten bestätigen, wie diese elaborierte und auf einem fundierten Wissen beruhende Argumente hervorbrachten.

Ein weiterer in den Daten identifizierter Topos war der Topos aus der Konsequenz. Im Gegensatz zum Nutzen-Topos und zum Grund-Folge-Topos wurde der Topos aus der Konsequenz nur sehr wenig eingesetzt (z.B. «vielleicht denken die Leute auch ah schön und so», Beispiel 5, Kapitel 5.1.2, ähnlich «sonst»-Topos bei Arendt 2016, 89). Eine Konsequenz ist nicht direkt wahrnehmbar und nimmt nach dem Modell von Church (2009) lediglich eine geringe Überzeugungsstufe ein. Da dieser Topos also auf der behaupteten Faktizität von Annahmen beruht, stellt er lediglich einen «factual claim» dar (Arendt 2016, 89) und bot für die Interagierenden offensichtlich keine ausreichende Plausibilisierungsgrundlage für die diskursive Aushandlung zur Lösungsfindung. Daher realisierten die Interagierenden ihre Begründungen im hier analysierten Korpus meist nicht als einen solchen (unveränderlichen) Fakt, sondern rahmten ihre Äußerungen als ein gemeinsames Explorieren (z.B. «Feuerzeug reicht wahrscheinlich länger», Beispiel 4, Kapitel 5.1.2) und bedienten sich dafür des erwähnten Schemas «Grund-Folge» oder «Mittel-Zweck». Die Kinder stellten dabei Vermutungen über die beste Wahl der Gegenstände an und luden ihre Gesprächspart-

nerinnen und Gesprächspartner zu einem gemeinsamen Räsonieren (Kotthoff 2015) ein, das eine «Nichtabgeschlossenheit einer Positionsfindung» markierte (Kotthoff 2015, 86). Durch modalisierende Partikeln, wie «wahrscheinlich» und «vielleicht» wurde – nicht nur beim Topos aus der Konsequenz – auch auf der sprachlichen Ebene angezeigt, dass es sich bei der eigenen Äußerung lediglich um eine zu diskutierende *Möglichkeit* der Plausibilisierung handelte, die durch ein gemeinsames Für und Wider verhandelbar wäre und somit auch das Gesicht des Gegenübers schonte. Laut Kotthoff ist dies «typisch für den Räsoniermodus und die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung» (Kotthoff 2015, 86). Dies verdeutlichte daneben einmal mehr das Spezifikum des Settings und damit des argumentativen Verhaltens der Kinder: Die Interaktion war nicht primär auf Persuasion ausgerichtet, sondern unterlag Konvergenzinteressen mit dem Ziel, eine gemeinsame Lösung zu finden.

Auch wenn die Toposanalyse aufschlussreiche Ergebnisse lieferte, auf welche Sachverhaltszusammenhänge die Kinder ihre Argumente aufbauten, wie interaktiver (Miss-)Erfolg der Argumente hergestellt wurde und wie die Versatzstücke der Argumentstruktur im Sinne zunehmender Kontextspezifik nach Kienpointner (1992) inhaltlich gefüllt wurden (Arendt 2016, 89), stellte sich die Analyse des materiell-inhaltlichen und des formalen Topos für die Untersuchung argumentativer Ko-Konstruktionen als nicht ergiebig zur Definition und Beschreibung bestimmter Typologien oder Kategorien von argumentativen Ko-Konstruktion und ihrer spezifischen Merkmale heraus. Durch die, der Aufgabenstellung geschuldeten, repetitiven und variantenarmen Propositionen (Vorschlagen oder Nennen einer der zwölf Gegenstände), zeigten sich folglich auch wenig Variationen im Toposgebrauch und somit kaum kategoriale, auf argumentative Ko-Konstruktionen zurückzuführende, Spezifika. Es ist bei der obigen Darstellung der verwendeten Topoi zu berücksichtigen, dass die Wahl des Topos stark vom aktuell thematisierten Gegenstand abhängig war und sich nicht jeder Topos für die Plausibilisierung der Mitnahme eines Gegenstandes eignete. Daher lässt sich der Toposgebrauch nicht nur auf die objektive Haltbarkeit bzw. Überzeugungskraft eines Topos zurückführen, sondern auch auf die kontextabhängigen (beschränkten) Möglichkeiten seines Einsatzes.

Andersherum konnte an den Daten aber auch rekonstruiert werden, dass sich bestimmte Topoi anscheinend für die Begründung der jeweiligen vorgeschlagenen Gegenstände eigneten, mit welchen diese offenbar hinreichend und überzeugend plausibilisiert werden konnten. Ein kreativer und variierender Einsatz inhaltlicher und formaler Topoi war trotz der thematischen Einschränkung möglich, da die Proposition meist nur geringe inhaltliche Erwartungen projizierte, denn mit ihr wurde lediglich versprachlicht, *dass* ein Thema bzw. *welches* Thema bearbeitet wird/werden soll, nicht aber unter welchen inhaltlichen Gesichtspunkten. Dadurch besaß die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur eine freie Wahl zur inhaltlichen Gestaltung ihrer oder seiner Begründung. Fehlten also topische Projektionen im *first pair part* (Schegloff 2007), wurden sowohl bei den Sequenzen der Kategorie «Ko-Konstruktionen im zweiten Zug» (vgl. Kapitel 5) als auch in denjenigen Sequenzen, bei denen ein (begründungsauslösender) Zug auf die Proposition folgte (Ratifizierung

oder Widerspruch, vgl. Kapitel 6 und 7), inhaltlich selbst wählbare und schlussschematisch von der Proposition unabhängige Begründungen angeführt. Nur in wenigen Fällen projizierte die Gestaltung der Proposition bereits einen bestimmten Topos, wie zum Beispiel in einer «Brauchen»-Proposition, bei der als Anschlusshandlung eine Darstellung der Funktion bzw. des Nutzens erwartbar war. Das Projizieren eines bestimmten Topos durch «brauchen» ist jedoch unabhängig von einer der Kategorien für ko-konstruiertes Begründen.

Eine bestimmte «Typik» der Toposverwendung, das heißt ein Zusammenhang mit einer der (Sub-)Kategorien für ko-konstruiertes Begründen, ergab sich nur beim Ko-Konstruieren

- bei verfahrensbedingten Relevantsetzungen (Exploratives Aufzählen, Kapitel 5.2.1), da hier ein etabliertes Muster – so auch der formale Topos – weitergeführt wurde,
- nach einem Einwand (vgl. Kapitel 7.2), da die Proposition hier gestützt wurde, indem das Argument zuvor widerlegt wurde – also abhängig vom Topos der Opposition entwickelt wurde
- und in der Erweiterten Struktur (vgl. Kapitel 6.4).

Die Erweiterte Struktur wird durch ihren «Sonderstatus» argumentativer Ko-Konstruktionen im Folgenden separat aufgegriffen und hinsichtlich des Toposgebrauchs zusammenfassend dargestellt.

Bei der Erweiterten Struktur war im Gegensatz zur Struktur der Behauptung und Begründung die topische Wahlmöglichkeit der Stütze stärker eingeschränkt, denn sie unterlag durch ihre argumentative Nebenordnung einer topischen Abhängigkeit des zuvor realisierten Arguments. Die Ko-Konstrukteurin oder der Ko-Konstrukteur wählte aus ihrem oder seinem Wissensvorrat dabei keine *neue*, sondern eine *zusätzliche* relevante Information aus, die sie oder er als ergänzende Plausibilisierung der Begründung in sinnvoller Relation zu dieser realisierte. Da die Begründung und die Stütze in der Regel engen Bezug zueinander nahmen, fanden sich bei beiden Sprechhandlungen meist dieselben Topoi. War zum Beispiel die Begründung durch eine Mittel-Zweck-Relation unter Einbezug des Nutzen-Arguments realisiert worden, lag dieses Schema auch der Stütze zugrunde. Die Begründung wurde meist durch ein Beispiel konkretisiert (Beispiel 1 und 3). Wenn in der Begründung jedoch auf eine Eigenschaft des Gegenstandes Bezug genommen worden war (Grund-Folge-Topos), änderte sich meist der Topos der Stütze und es fanden sich verschieden realisierte «Ableitungen» aus der Begründung für die Stütze (z.B. Szenario-Topos in einer «Wenn-dann»-Struktur, Mittel-Zweck-Topos mit Bezug auf den Nutzen des Gegenstandes). In diesen Fällen wurde das Argument um das für dieses Setting typische und anscheinend plausibelste Nutzen-Argument erweitert. Lag dieses in der ersten Begründung jedoch bereits vor, wurde dieses übernommen und gegebenenfalls konkretisiert. Dies zeigt, wie die Kinder durch das gegenseitige Stützen nicht nur ergänzende

Zusatzinformationen *lieferten*, sondern diese zum Teil auch topisch so *umstrukturierten*, dass sie eine andere Plausibilisierungsstufe erreichten.

Die Daten haben gezeigt, dass argumentative Ko-Konstruktionen mehr als nur sequenziell aufeinander folgende Sprechhandlungen zweier Sprecherinnen oder Sprecher darstellen. Auch wenn die Verantwortlichkeit sowohl für die lokale inhaltliche Ebene als auch die Formulierungsebene nur bei einer Sprecherin oder einem Sprecher – der Ko-Konstrukteurin oder dem Ko-Konstrukteur liegt –, ist die ko-konstruierte Äußerung stets dadurch gekennzeichnet, dass sie ausschließlich auf Grundlage bzw. unter Nutzung verschiedener Ebenen bzw. Strukturen des ersten Beitrags (z.B. Morphosyntax, Topos) realisiert werden kann. Der ko-konstruierte Beitrag konnte somit nicht isoliert auftreten, sondern erzeugte erst in seiner Gesamtheit mit der Äußerung der Partnerin oder des Partners argumentativen Sinn. Dadurch entstand nicht nur eine Summe einzelner additiver Aussagen (wie z.B. meist zu Beginn des Gesprächs, wenn die Kinder spontan-assoziativ ihre Meinung äußern) (vgl. auch Höck 2015, 273; Brandt/Höck 2011, 253; Barron 2000, 428), sondern ein «geteiltes» Produkt. Ko-konstruierte Sequenzen ergaben sich durch die gemeinsame Orientierung der Handelnden bis zum Ende des Gesprächs mehrmals, sodass immer wieder neue «Portionen des gemeinsamen Handelns» (Jacquin 2014, 98, Übers. JK) entstanden.

Das folgende Kapitel soll das Argumentieren abschließend im schulischen Kontext verorten und ausblicksartig dazu anregen, die Datenanalyse hinsichtlich möglicher didaktischer Implikationen «weiterzudenken», ohne jedoch detailliert ausgearbeitete Konzepte oder Lösungen zur Förderung und Beurteilung argumentativer Kompetenzen anzubieten.

10. Ausblick: Argumentieren in der Schule und didaktische Implikationen

Mündliche Kommunikationsfähigkeiten haben in den letzten Jahren in Bildung und Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewonnen und werden in verschiedenen gesellschaftspolitischen Diskursen gefordert. Das Argumentieren als Teilbereich der Mündlichkeit besitzt dabei einen besonderen Stellenwert, weil es als bedeutende Facette politischer Bildung und politischer Handlungskompetenz eingestuft wird (Reinhardt 2014; Detje/Massing/Richter/Weißeno 2012; Hess 2009). Bereits in der Schule wird das Argumentieren bzw. Diskutieren daher zum Gegenstand (Budke/Meyer 2015, 11), besonders in Hinblick auf den (politischen) Partizipationsgedanken.

> Students' perceptions of openness in classroom discussions are positively associated with civic knowledge which positively affects political participation (Schulz et al. 2009). In conclusion, effective deliberations in combination with a general openness for discussions are important determinants for the political socialization – supporting political identities of individuals who are convinced that they can make a difference by political participation. (Wyss/Lötscher 2012, 48)

Die Autorin und der Autor legen dar, dass Kinder durch die Fähigkeit, eigene Standpunkte zu begründen und empirische Fakten sowie normative Gründe kritisch zu reflektieren, mündige Bürgerinnen und Bürger würden und dadurch Handlungsoptionen gewännen «to influence public will-formation and political decision-making» (Wyss/Lötscher 2012, 49). Das Partizipieren in Form von Debattieren bzw. Argumentieren spielt nicht nur eine wichtige Rolle für den schulischen und beruflichen Erfolg, sondern auch auf verschiedenen Ebenen der individuellen sozialen Entwicklung (Morreale/Pearson 2008). Da für das Argumentieren und Debattieren grundlegende kommunikative Fähigkeiten vorausgesetzt werden, nimmt die Förderung der mündlichen Kommunikation auch bereits in der (früh)kindlichen Bildung einen großen Stellenwert ein und die Kompetenzen «Sprechen» und «Zuhören» werden im schulischen Kontext als bedeutsame Komponenten für das Lernen betrachtet (z.B. Hristova 2014; Coplan/Hughes/Bosacki/Rose-Krasnor 2011; Morreale/Backlund/Hay/Jennings 2007; Smith 2003). Obwohl beide Teilfähigkeiten in verschiedenen Bildungsstandards ab der Grundschule berücksichtigt werden (vgl. Common Core State Standards Initiative 2010; Kultusministerkonferenz 2004; EDK 2009), ist die Forschung zur Entwicklung, Erfassung und Förderung von mündlicher Kommunikationskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe – im Vergleich zu anderen Kompetenzbereichen – noch weniger weit vorangeschritten (Hunt/Wright/Simonds 2014; Krelle 2014, 26). Somit eröffnet sich nicht nur ein neues Betätigungsfeld für Praktikerinnen und Praktiker und die Fachdidaktik, sondern auch für die empirische Bildungs- und Sozialforschung, die interpretative Unterrichtsforschung (z.B. Brandt/Höck 2011; Krummheuer/Fetzer

2005) und nicht zuletzt für die Linguistik (z.B. Behrens/Eriksson-Hotz 2011 (Hrsg.); Jiménez-Aleixandre/Erduran 2008), in der sich auch diese Arbeit verortet.

Das folgende Kapitel 10.1 gibt einen Überblick über die Verortung des «Argumentierens» in schulischen Lehrplänen und Lehrwerken Deutschlands und der Schweiz. Das Argumentieren ist zwar primär im Fach «Deutsch» verankert, wird mittlerweile aber auch als eine fächerübergreifende Schlüsselkompetenz definiert. Ziel sollte es somit sein, argumentative Fähigkeiten auch in Fächern wie Mathematik oder Mensch-Natur-Gesellschaft stufengerecht zu fördern sowie das Argumentieren auch in anderen schulischen Settings, wie dem Klassenrat, didaktisch zu implementieren. Im darauffolgenden Kapitel 10.2 wird das Argumentieren als bildungssprachliche Praktik in Bezug auf Kontexte des Argumentierens verortet. In Kapitel 10.3 findet die argumentative Interaktion in Kleingruppen im Zusammenhang mit allgemeinen didaktischen Überlegungen nochmals besondere Beachtung, da dieses Setting auch für die analysierten Daten vorlag.

10.1. Argumentieren in den Bildungsstandards und in schulischen Lehrwerken

Auf die Tatsache, dass das Argumentieren das Lernen auf kognitiver, sprachlicher und sozialer Ebene unterstützt, einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leistet und Partizipation insbesondere in gesellschaftlichen Diskursen ermöglicht, reagieren seit Beginn der Jahrtausendwende nicht nur die mittlerweile boomenden Kommunikations- und Rhetorikinstitute in der Erwachsenenbildung, sondern auch die Kultusministerien in der Verantwortlichkeit für die schulische Bildung (KMK für Deutschland und EDK für die Schweiz). Die neuen Diskussionen in den Kultusministerien und Fachdidaktiken über die Kommunikationskompetenzen der Schülerinnen und Schüler wurden unter anderem nicht zuletzt durch die schlechten Ergebnisse deutscher und schweizer Schülerinnen und Schüler in diversen Schulleistungsstudien wie TIMSS (1995) und PISA (2000/2003) ausgelöst (Budke/Meyer 2015, 12). Es wurde erkannt, dass neben der individuellen Aneignung von Fachwissen auch die interaktive «Auseinandersetzung über Fachinhalte und die kommunikative Darstellung des Gelernten eine wichtige Fähigkeit [ist], um das inhaltliche Wissen zur tatsächlichen Lösung von Problemen einzusetzen» (Budke/Meyer 2015, 12).

Bereits in den 1970er-Jahren wurden behavioristische Denkweisen zunehmend von kognitionspsychologischen Ansätzen verdrängt und es begann die Integration autonomen und schülerorientierten Lernens in schulische Lernformen (erste Ansätze manifestierten sich in der sogenannten «kognitiven Lehre»,[1] Reusser 2001, 121/131).

[1] Auch «cognitive apprenticeship» (Collins/Brown/Newman 1989). Lernen erfolgt bei diesem Ansatz durch Beobachtung des «Lehrmeisters» oder der «Lehrmeisterin», Nachahmung, Verinnerlichung und Reflexion. Nach Lave (1988) handelt es sich dabei um ein Zusammenspiel von Modellierung-Nachahmung, angeleiteter Übung und selbstständigem Handeln, bei dem sich die fähigere Person zu-

Lernen wurde nun als «von der aktiv-sinnstiftenden, konstruktiven Eigenaktivität von Subjekten abhängig angesehen» (Reusser 2001, 122) und zwar mittels «entdeckender Lernformen» (Bruner 1981), bei der die Schule «nicht vor allem Wissen vermitteln, sondern das Problemlösen lehren» soll (Reusser 2001, 121; Bruner 1961). Ausschlaggebend für einen Lernfortschritt ist bei dieser Auffassung das selbsthandelnde Individuum, und zwar im besten Fall in der ko-konstruktiven und reziproken sozialen Interaktion (Weinert 1996), weil «Interaktion bestimmte Lernprozesse eher zu fördern [scheint] als Instruktion, da man als Lernende/r aktiv einbezogen wird» (Hornung 2014, 218; vgl. auch Hattie 2012; Arnold 2011; Miller 1986/2006; Knoblauch 2005; Krummheuer 1997; Bruner 1996; Mead 1968). Als Folge dieser Erkenntnis verloren rein frontal ausgerichtete Unterrichtsmethoden ihren Stellenwert und wurden zunehmend durch methodisch vielfältigere Vermittlungsformen wie Unterrichtsgespräche, kooperative Lernformen oder auch argumentative Gespräche in der Kleingruppe als Lerngelegenheiten «for substantive conversation and active learning» (Rafal 1996, 280) ergänzt oder ersetzt (z.B. Fthenakis 2009).

Mit dieser Weiterentwicklung der Unterrichtsmethodik ergab sich auch für die (Bildungs-)Forschung ein neues Untersuchungsfeld. Diese konstatiert positive Effekte des gemeinsamen mündlichen Interagierens und Argumentierens auf das kognitive Lernen. So lassen sich laut Reusser (1998) durch die Partizipation in Wissensbildungsgemeinschaften bzw. in Problemlösegruppen (Huber 2001, 228) durch *shared thinking*[2] günstige Entwicklungsverläufe prognostizieren, da gemeinsam Lern- und Denkstrategien entwickelt werden können (Stebler/Reusser/Pauli 1994). Auch de Boer (2006) konstatierte in ihren Untersuchungen zum kindergeleiteten Klassenrat, «dass die durch Schüler/innen moderierten Gespräche interaktiv dichter und argumentationsreicher waren als das durch die Lehrerin geleitete Gespräch» (de Boer 2006, 204), denn erst durch die aktive, partizipative Interaktion können gemeinsame, stabile und situationsüberdauernde Bedeutungen und Geltungsbereiche festgelegt werden, was eine Wissensgenerierung ermöglicht (Krummheuer 1992/1995). Daher gilt das argumentative Partizipieren als eine Form eines personalisierten Lernens, «die […] besonders wirkungsvoll und nachhaltig» ist (Reusser 2001, 123; Kunze 2004, 309). Sie fördere laut Reusser (2001) zudem nicht nur selbstgesteuertes Lernen, sondern auch reflexives Lernen.

Auch die bildungspolitischen Entscheidungsträger nehmen diese positiven Wirkungen des gemeinsamen Interagierens und Argumentierens zur Kenntnis und weisen mit ihren Zielsetzungen in eine Richtung, die eine Harmonisierung, Erweiterung und Implementierung von Aufgaben- und Anforderungsbereichen zur Förderung mündlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich «Sprechen und Zuhören» im Schulun-

---

nehmend zurückzieht, um der Schülerin oder dem Schüler ein Handeln in vollständige Autonomie zu ermöglichen, damit sich diese bzw. dieser dem Standard annähert.

[2] «Sustained shared thinking» wird definiert als «an interaction where two or more individuals ‹work together› in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, or extend a narrative» (Siraj-Blatchford/Sylva 2004, 718; vgl. auch das «lang andauernde gemeinsame Denken», Albers 2009, 70; vgl. auch Göncü/Rogoff 1998; Gauvain/Rogoff 1989).

terricht vorsieht (vgl. Common Core State Standards Initiative; Beschlüsse KMK-Bildungsstandards 2003/2004 mit den Bildungsplänen der Bundesländer; HarmoS 2009 mit dem Lehrplan 21), und dies möglichst fächerübergreifend:

> War die Vermittlung von sprachlicher Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit seit jeher Ziel des Deutschunterrichts und der Fremdsprachen, wurde diese im Zuge der Einführung der nationalen Bildungsstandards auch als wichtiger Bestandteil aller anderen Fächer definiert, da man erkannte, dass das fachliche Wissen durch Kommunikation individuell «in Wert» gesetzt und für die Lösung von Problemen nutzbar gemacht werden kann. (Budke/Meyer 2015, 12)

Neben die monologischen Kommunikationsformen (z.B. das Präsentieren und Erklären) als unterrichtliche mündliche Praktik treten curricular verankert nun auch dialogische Kommunikationsformen verstärkt in den Vordergrund. So müssen die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe in der Lage sein, «die eigene Meinung begründet und nachvollziehbar [zu] vertreten» sowie «auf Gegenpositionen sachlich und argumentierend einzugehen» (KMK 2003, 10). Für den Primarschulbereich beschreiben die deutschen Standards das Argumentieren unter dem Stichwort «Anliegen und Konflikte gemeinsam mit anderen diskutieren und klären» (KMK 2004, 9). Ähnlich sollen auch die Schweizer Schülerinnen und Schüler gemäß Lehrplan 21 (Zyklus 2) lernen, «ihre Gedanken im Gespräch ein[zu]bringen, im Austausch [zu] verdeutlichen und ihre Meinung mit einem Argument [zu] unterstützen» (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt 2016, 14). Obwohl in beiden Curricula der Begriff «Argumentieren» nicht exponiert zu finden ist, wird er aber durch die Beschreibung argumentativer Teilpraktiken unter dem Themenbereich «Sprechen und Zuhören» «Gespräche führen» bzw. «Dialogisches Sprechen» subsumiert. Mit den Festschreibungen in den Lehrplänen wird das Argumentieren von einer alltagssprachlichen zu einer sogenannten «bildungssprachlichen Praktik»[3] erhoben (vgl. z.B. Heller/Morek 2015; Morek/Heller 2012).

---

[3] Bildungssprachliche Praktiken sind nicht zu verwechseln mit schulsprachlichen Praktiken. Letztere sind auf das Lernen bezogen und stellen für didaktische Zwecke geeignete, modifizierte Sprachnormen und Spracherwartungen dar (Feilke 2012). Der Begriff der Bildungssprache hat hingegen «heuristische Qualität und stellt keine Erklärungskategorie dar; ihm ist insbesondere nicht durch merkmalsbasierte Listen sprachlicher Mittel beizukommen» (Redder 2016, 304; vgl. auch Gogolin/Duarte 2016; Feilke 2012; Morek/Heller 2012). Es handelt sich vielmehr um eine vergleichsweise offene Liste von Basisqualifikationen, das heißt institutionsspezifisch überformten und musterhaften (bzw. musterhaft gewordenen) Handlungen sowie entsprechendes Sprachwissen. Diese Qualifikationen stellen eine Voraussetzung dar, um am gesellschaftlichen Handeln «zielsicher partizipieren zu können» (Redder 2016, 302). Zum Begriff der Bildungssprache vgl. z.B. Gogolin 2010; Gogolin/Lange 2010; Ahrenholz 2010; zur «academic language» vgl. z.B. Chamot/O'Malley 1994; Snow/Uccelli 2009; Henrichs 2010; zur «language of schooling» vgl. z.B. Schleppegrell 2010; zu «Schulsprache» in Abgrenzung von «Bildungssprache» vgl. z.B. Feilke 2012; Vollmer/Thürmann 2010; Cathomas 2007; Müller/Dittmann-Domenichini 2007.

In dem Bemühen, den Lernzielen der Bildungsstandards im Unterricht gerecht zu werden, lassen sich in zahlreichen Lehrwerken Aufgabenstellungen finden, welche die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen sollen, Argumentationsstrukturen mithilfe verschiedener Planungs- und Strukturierungstechniken, wie zum Beispiel dem Fünfsatz nach Geißner (1968), anzuwenden. Die Lehrbücher (z.B. Standard Deutsch 9, Steigner 2012) enthalten «Musterlösungen, Beobachtungsschemata für mündliche Umsetzungen und Beispielformulierungen für einzelne Argumentationspositionen […;] darüber hinaus finden sich sprachliche Übungen zu sog. ‹Verknüpfungsmitteln›» (Lambert 2013, 311). Merksätze und Definitionen präsentieren sich meist jedoch stark schriftsprachlich geprägt durch den Typ «Behaupten + Begründen + Belegen bzw. Beispiel» (Ladenthin 2008, 11) und zielen damit auf abgeschlossene, vollständig und explizit hervorgebrachte Produkte als schulsprachlich genormtes Ideal argumentativer Kompetenzen ab (Hauser/Kreuz 2018, 188 f.; Mundwiler et al. 2017; Feilke 2013). Daher weist schulisches Material zum Thema «Argumentieren» in der Regel Parallelen zu argumentationstheoretischen Ansätzen und idealtypischen Darstellungen von Argumenten bzw. Argumentationen auf (vgl. Kapitel 2.1.3). Schulsprachliche Modelle wie diese sind bei aller Kritik jedoch auch als transitorische Norm (Feilke 2015) zu verstehen, die zwar zu idealtypischer Überdidaktisierung neigt, jedoch zur Rekonstruktion von Argumentationen (Petrik 2010) und zum Einüben bestimmter Muster und Regeln dienen kann. So kann regelgeleitetes Argumentieren die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, eine gut vorbereitete Diskussion zu führen (z.B. hinsichtlich der Identifikation relevanter Informationen, deren Strukturierung und der Koordination von Sprech- und Denkprozessen), und darüber hinaus auch relativ stabile und transparente Maßstäbe zur Bewertung der argumentativen Leistung bereitstellen. Vermögen die Schülerinnen und Schüler den festgesetzten Kriterien entsprechend zu einer «guten» Diskussion beizutragen, mag dies von fortgeschrittener Argumentationskompetenz zeugen (Grundler 2015; basierend auf z.B. Wohlrapp 2008; Kuhn/Udell 2003; Kopperschmidt 2000). Dennoch bleibt es problematisch, dass «kompetentes» mündliches Argumentieren nicht mehr zu umfassen scheint als die «Nachahmung vorgegebener Muster» (Feilke 2012, 149), die wie «gesprochene argumentative Texte» anmuten (Morek 2017, 15) und den Blick für andere Kompetenzen, die in spontanen mündlichen Interaktionen ebenfalls gefordert sind, verschließen. Entsprechend ergeben sich aus vorgegebenen formalen Schemata und Regularien (Lambert 2013, 311) methodische Anwendungsprobleme bei spontanmündlichen diskursiven Argumentationen (Erduran 2007; vgl. Kapitel 2.1.1). So ist es für die Schaffung einer zielführenden Lerngelegenheit unabdingbar, die verschiedenen Ausprägungen des Argumentierens zu berücksichtigen und entsprechende Aufgabenstellungen zu konzipieren. Auf diesen Aspekt wird im Folgenden eingegangen.

10.2. Kontextuelle Ausrichtungen des Argumentierens

Das Argumentieren kann zwei grundlegende, graduelle Ausrichtungen bzw. Ziele enthalten (vgl. Tabelle 1, Kapitel 2.1.2): die gemeinsame Lösungsfindung (z.B. in Kooperationsaufgaben) oder das Überzeugen vom eigenen Standpunkt (z.B. in Debatten). Diese kontextuellen Faktoren «may drive the impact of social context on learning and reasoning» (Felton et al. 2015, 384) (vgl. auch Diskussion Kapitel in 4.1 zu unterschiedlichen Aufgabentypen) und müssen daher bei der Konzipierung von Aufgabenstellungen zum Argumentieren berücksichtigt werden.

Das Argumentieren über fachliche Themen wird in der Schule meist in den Kontext konsensorientierter Diskussionsformen gestellt, in dem die Gruppe ihre Aussagen so lange diskutiert, begründet, die unterschiedlichen Sichtweisen und alternative Hypothesen erörtert, bis sie zu einem gemeinsamen Ergebnis kommt (vgl. auch das hier untersuchte Setting). Dies führt zum Verständnis von Argumentieren im Sinne einer kollaborativ-explorativen Praktik zurück (vgl. Kapitel 2.1.2), bei der es nicht das Ziel ist, die Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner zu überzeugen, sondern bei der Argumentieren verstanden wird als

> exploration of a field that is less known or totally new, an exploration that aims at constructing, refining or founding a judgment, at making sense of the world and finding one's position in relation to it. In the majority of verbal interactions […] this construction is made collaboratively, and the argumentative activity constitutes a joint tentative search, in which each one is trying out various positions, listing the various aspects of the problem, the different situations to which the same notion makes reference and the different points of view that need to be addressed. (Nonnon 1996, 68, übersetzt und zitiert nach Doury 2012, 109)

Daraus kann gefolgert werden, dass vor allem das kollaborative Argumentieren eine Ressource des gemeinsamen Lernens darstellen kann. Hierbei geht es nicht nur darum, die Sichtweisen der anderen zu reflektieren und zu übernehmen, sondern auch Perspektiven zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln (Youniss 1980). Laut Mercer (1996) werden beim explorierenden Argumentieren das eigene Wissen sowie Begründungen für die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner besonders sichtbar gemacht: «in exploratory talk knowledge[4] is made more publicity accountable and reasoning is more visible in the talk».[5] Dadurch, dass beim Argumentieren explizit Wissen bereitgestellt wird, kann es bei der Gesprächspartnerin oder beim Gesprächspartner zu einem Wissenszuwachs sowie einem Progress in Bezug auf Haltungen und Einstellungen kommen, was schließlich zu einem «joint agreement» führen kann

---

[4] Der Begriff «exploratory talk» geht auf Barnes (1976) zurück (vgl. auch Barnes/Todd 1977; Mercer/Littleton 2007) und bezieht sich auf ein Konzept diskursorientierter Unterrichts- oder Kleingruppengespräche in der Schule.

[5] Mercer (1996) setzt diese Art des Diskurses in Bezug zu weniger effektiven Ausgestaltungen von Gruppendiskussionen wie dem «cumulative talk» und dem «disputational talk» (Mercer 1996, 369).

(Mercer 1996, 369; vgl. auch die Funktionen des Argumentierens in Kapitel 2.1.3). Auch Rafal (1996) schätzt das kooperative Argumentieren als «high-level discourse» ein und führt (in Anlehnung an Cohen 1994) aus, dass «co-constructed turns» eine effektive Interaktionsform für konzeptuelles Lernen seien (Rafal 1995, 286). Hinzu kommt bei dieser Art der Interaktion die sogenannte «positive Interdependenz». Demnach erreicht das Individuum nur dann erfolgreich seine (Lern-)Ziele, wenn auch die anderen Gesprächsbeteiligten ihre Ziele erreichen (Johnson/Johnson 1991; Johnson/Johnson/Holubec 1993). Die positive Interdependenz kann zu einem langfristigen Auf- und Ausbau der Lern- und Denkfähigkeit führen (Reusser 2001, 132), zur Stärkung der individuellen Verantwortlichkeit im Kooperationsprozess (Bandura 1979), zu höherer Motivation, sich gegenseitig zu zielorientiertem Verhalten anzuregen (Slavin 1995), und «zur Ausbildung eines positiven Selbstbildes und damit zu einer produktiven Beziehung zu sich selbst» (Reusser 2001, 132).

Diese Form des Argumentierens schließt nicht aus, dass auch Erfolgswille und Konkurrenzeifer Raum haben können. Beides kann laut Sullivan (1983) für die soziale Entwicklung von Kindern förderlich sein, da durch das Vergleichen mit anderen die eigene Andersartigkeit entdeckt werden (vgl. Kapitel 2.3.3) und die eigene soziale Einordnung erfolgen könne. Auch Krappmann und Kleineidam (1999) gehen davon aus, dass Kinder größere Entwicklungsanstöße und die Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Handlungsabsicht erhalten, wenn sie sich mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen auseinandersetzen. Im Zusammenhang mit der Arbeit in Tischgruppen halten Krappmann und Oswald (1995) fest, dass diese ein besonders günstiger sozialer Lernort sein könne, wenn die Interagierenden ihre Auffassung in Frage gestellt sehen und Begründungen verlangt werden (Krappmann/Oswald 1995, 149). Die Kinder erfahren dadurch, dass es nicht nur die eigene Sicht- und Begründungsweise gibt, sondern dass es auch andere Perspektiven geben kann, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen (Budke/Meyer 2015, 13; Krummheuer 2008, 149).

Bezüglich des kognitiven Wissenszuwachses ergänzen Klocke und Mojzisch (2015), dass unterschiedliche Perspektiven dazu motivieren, «intensiver zu diskutieren sowie [Informationen] tiefer und ausgewogener zu verarbeiten» (Klocke/Mojzisch 2015, 29). Dissens verbessere «nicht nur den Informationsaustausch während einer Gruppendiskussion und die Entscheidungsqualität, sondern auch die Ausgewogenheit der Informationssuche» (Klocke/Mojzisch 2015, 11). Sozio-kognitive Konflikte sind daher auch ein Schlüssel «for […] elaborated reasoning strategies, epistemic curiosity and the quality of reasoning or learning» (Rytel 2009, 36). In der Folge macht sich laut Bearison (1986) ein positiver Einfluss auf den Output bemerkbar:

> This need to verify one's own perspective in coordination with other perspectives structures the process of interpersonal negotiations in ways that can promote cognitive growth. (Bearison 1986, 136)

Zeigen sich in solchen Interaktionen ko-konstruierte Leistungen, kann dies Indikator dafür sein, dass das Kind auf dem Weg ist, Widersprüche aushalten zu können und den kindlichen Egozentrismus zu überwinden (Petillion 2001). Es lernt, Dissens auch

kooperativ auszutragen und gemeinsam Kompromiss- und Lösungsstrategien zu entwickeln.

Mittels einer gut durchdachten Aufgabenstellung bzw. Zielsetzung der argumentativen Aufgabe, die in die ein oder andere Richtung zielt (exploratives ↔ persuasives Argumentieren), können jeweils spezifische Teilkompetenzen des Argumentierens bzw. des Gesprächeführens fokussiert werden, die für die Erfüllung der Aufgabe notwendig sind. Das Argumentieren in der Kleingruppe würde damit auf gewisse Weise didaktisch katalysiert erfolgen und ein «learning by doing» unter Einbezug einer geplanten bzw. didaktisch aufbereiteten Vertiefung eines Teilaspekts des Argumentierens fördern. Wenngleich in der Primarstufe bewusst keine isolierten Übungsangebote, die einzelne Fähigkeiten zu Trainingszwecken aus dem Kontext lösen, angeboten werden (Die Sprachstarken, 5. Schuljahr: Kommentarband, 166), ist es jedoch förderlich, gemeinsam über Aspekte von Sprache, Sprechen und auch Argumentieren zu reflektieren. So ist zum Beispiel «eine sorgfältige Klärung der Begrifflichkeit» (Grundler/Vogt 2009, 479) – auch zusammen mit den Schülerinnen und Schülern – wesentlich, damit auf dieser Grundlage und unter Berücksichtigung sowohl eines engen als auch eines weiten Verständnisses von Argumentieren (explorativ-konvergent vs. persuasiv-divergent, vgl. Kapitel 2.1) unterschiedliche Fördermöglichkeiten einbezogen und bereitgestellt werden können (Grundler/Vogt 2009; Spiegel 2004).

Im Folgenden werden weitere Aspekte, die sich teils auf einzelne Analysebefunde stützen, aufgegriffen und unter der didaktischen Perspektive beleuchtet.

10.3. Didaktische Perspektive auf argumentative Peer-Interaktionen in der Kleingruppe

Sozialformen

Die in der vorliegenden Studie analysierten Daten beziehen sich auf Kleingruppendiskussionen unter Primarschülerinnen und Primarschülern, die ohne die Anwesenheit von Lehrpersonen eine potenziell strittige Frage lösungsorientiert zu bearbeiten hatten. In einem ersten Analyseschritt zeigte sich ganz basal, *dass* die Schülerinnen und Schüler während des Gesprächs von der Praktik des Argumentierens Gebrauch gemacht hatten. Derartige Gruppendiskussionen können die Schülerinnen und Schüler somit dazu anregen, die zu fördernde Zielpraktik selbstständig zu nutzen, ihre eigenen Argumente anhand der Reaktion der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner einzuschätzen und sie zu reflektieren. Im Unterricht bietet sich somit die Möglichkeit, nicht nur das Aufgabenformat der Debatte oder der vorbereiteten Fishbowl-Diskussion zu verwenden, sondern eine Vielfalt an Sozialformen zu integrieren, um das Argumentieren zu thematisieren bzw. zu praktizieren. Vor diesem Hintergrund gilt es, mit Blick auf den Erwerb interaktionaler und personaler Kompetenzen über den Stellenwert von peergesteuerten argumentativen Kleingruppeninteraktionen nachzudenken, zum Beispiel in Settings des kooperativen Peer-Lernens und in der

schülerzentrierten (Fremd-)Sprachendidaktik mit gegenseitigen Korrekturverfahren (Arendt 2019a).

Fördern und Beurteilen

Das Setting der Kleingruppeninteraktion gezielt als schulische Lerngelegenheit für das Argumentieren zu nutzen, birgt jedoch die Herausforderung des transparenten Beurteilens und des zielorientierten Förderns argumentativer Kompetenzen, welche nicht zuletzt in der Gegenstandskonstitution «guten» Argumentierens begründet liegt. Hinzu kommt die Performanz-Kompetenz-Problematik im aktuellen Vollzug einer flüchtigen, argumentativen Aktivität, die wissenschaftsanalytisch nur schwer zu kontrollieren ist (zu argumentativen Kompetenzen vgl. Kapitel 2.4). So stellt sich die Frage, inwieweit die Schülerinnen und Schüler in solcherlei «freien» Diskussionen tatsächlich argumentieren «lernen», wie der Lernprozess überprüft und wie die mündliche Kompetenz schlussendlich beurteilt werden kann. Es ist unbestritten, dass in Peer-Interaktionen implizite Lernprozesse (vgl. Kapitel 2.3.3) auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Diese Tatsache ist für das Verständnis von Bildungsprozessen in pädagogischen Kontexten nicht unwesentlich. Auch die vorliegenden Daten deuten darauf hin, dass argumentative Lernprozesse bei den Kindern nicht primär von einem Individuum allein ausgingen. Vielmehr wurde ersichtlich, wie Wissen durch den Austausch mit anderen Kindern (exploratives Argumentieren) innerhalb ihrer soziokulturellen Welt erweitert wurde (sozialkonstruktivistischer Ansatz nach Vygotskij; vgl. auch Kapitel 2.3.2 und 2.3.3). Vor allem das Zusammentreffen verschiedener Meinungen und Ideen, verbunden mit einem argumentativen Austausch, sind Bedingungen, die die kognitiven Fähigkeiten des Wissenserwerbs und das problemlösende Denken eines Kindes fördern (Piaget 1970, vgl. Kapitel 10.2). So konnte jüngst auch Arendt (2019a, b) in ihren Daten aus kindlichen Spielsituationen rekonstruieren, inwieweit sich Kinder gegenseitig erwerbssupportive Gelegenheiten für das Argumentieren geboten hatten. Demgegenüber stellt die Schule in Bezug auf das Lernen jedoch oft den Anspruch des *reflektierten* Lernens, der durch entsprechende Anschlussaufgaben oder durch die gezielte Anleitung der Lehrperson zum Reflektieren erfüllt werden soll. Auf diese Weise kann Wissen abgesichert und später überprüfbar gemacht werden, was für institutionalisierte Bildungskontexte auch durchaus sinnvoll ist und den Lernort «Schule» zudem als solchen definiert sowie legitimiert. So heißt es auch im Kommentar zum Deutschlehrmittel «Die Sprachstarken 5»:

> Sinnvoll[…] ist es, nach einem Gespräch im Sinne der […] Feedbackkultur kurz Rückschau zu halten und den Gesprächsverlauf in der Klasse oder der Gruppe zu besprechen. In dieser Abschlussphase […] wird das Gespräch besprochen und analysiert. (Die Sprachstarken, 5. Schuljahr. Kommentarband, 40)

Um für mündliches Argumentieren ein Reflexionstool zu schaffen, wäre es denkbar, Videos der Diskussionen zu erstellen und die Aufnahmen im Anschluss daran mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen. Die (Selbst-)Analyse von Gruppengesprächen unter Peers kann der Lehrperson Anhaltspunkte bieten, die es ihr erlauben, die

Praktiken der Schülerinnen und Schüler im ko-konstruierten argumentativen Prozess zu beschreiben und auf dieser Grundlage ein gemeinsames Vokabular zu entwickeln. Damit können in der Folge auch ähnliche Gespräche (z.B. im Klassenrat) reflektiert und deren Wirkungen beschrieben werden. Außerdem ermöglicht eine genaue Analyse argumentativer Praktiken, ein Repertoire an möglichen Realisierungsformen aufzubauen und dieses im Unterricht durch Üben zu festigen.

Durch die Analyse altersspezifischer Unterschiede, können Lehren und Lernen klassen- und altersgerecht gestaltet werden. In Klassen mit jüngeren Kindern scheint zunächst die Förderung einer grundlegenden Dialogizität sinnvoll zu sein. Dies betrifft zum Beispiel das aufmerksame Zuhören, das Verstehen sowie das Anknüpfen an die Äußerung der Partnerin oder des Partners. In einem weiteren Schritt können die Fähigkeiten zum kohärenten Interagieren auf das Argumentieren bezogen werden, indem die Schülerinnen und Schüler nicht nur die Verwendung von eigenen Begründungen üben, sondern auch lernen, die Begründungen der Partnerin oder des Partners zu prüfen und diese gegebenenfalls in ihre eigene Argumentation miteinzubeziehen. Sachbezogenes Begründen kann für die höheren Altersstufen nach und nach weiter ausgebaut werden, indem beispielsweise Argumente hinsichtlich ihrer Haltbarkeit eingeschätzt und differenzierte Formen argumentativer Strategien erprobt werden. Diesbezüglich ist ein Bewusstsein für das argumentative Ziel, das heißt dafür, ob zum Beispiel ein lösungsorientierter Konsens oder ein begründeter Dissens erreicht werden soll, essenziell (vgl. Kapitel 10.2). Zur Förderung dieses Bewusstseins können auch gezielt sprachliche Formen (z.B. Modalisierungen) und argumentative Modi (*mitigated* vs. *non-mitigated*) reflektiert und in verschiedenen Settings ausprobiert werden.

Das Argumentieren in der Peer-Gruppe impliziert und schließt jedoch keineswegs aus, dass Lehrpersonen den diskursiven Austausch unter Schülerinnen und Schülern in gewissem Maße aktiv unterstützen und leiten können und sollen. Solch eine Intervention wäre aber verstärkt in Übereinstimmung mit den Zielen und persönlichen Meinungen der Kinder umzusetzen. Darüber hinaus sollten auch sich spontan ergebene Diskussionen von der Lehrperson als Lerngelegenheit erkannt und mit Techniken erwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche unterstützt werden (z.B. *Accountable Talk* (Michaels/O'Connor/Hall_2010; Resnick et al. 2018, *Exploratory Talk* (Mercer/Littleton 2007; Barnes/Todd 1977), s. Überblick in Heller/Morek (2019)).

In diesem Zusammenhang machen die neuen Lehrwerke darauf aufmerksam, dass «dialogische Gesprächskompetenzen […] grundsätzlich nicht über explizite Instruktion, sondern vorwiegend über implizites Lernen erworben» werden (Die Sprachstarken, 5. Schuljahr: Kommentarband, 40). Damit ist die Aneignung von Fähigkeiten über Vorbilder und Muster gemeint, welche in möglichst vielfältigen Gesprächssituationen, auch fächerübergreifend, angebahnt werden sollen – denn «Gespräche führen lernt man, indem man Gespräche führt» (Die Sprachstarken, 5. Schuljahr: Kommentarband, 166).

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass das Argumentieren in Kleingruppen unter Peers im Vergleich mit anderen interaktiven schulischen Settings nicht als «bes-

ser» oder «schlechter» zu bewerten ist, sondern vielmehr als eine *Ergänzung* anderer Interaktionsformen im Klassenraum zu betrachten ist. Wenn das Setting «Diskussion in der Kleingruppe» für den Wissenserwerb in der Schule fruchtbar gemacht werden soll, muss es von der Lehrperson jedoch didaktisch klug angelegt werden. Dies betrifft beispielsweise die Berücksichtigung der sozialen Beziehungen der interagierenden Gruppenmitglieder untereinander. Auf diesen Aspekt wird im folgenden Kapitel eingegangen.

Gruppenkonstellation

Bei gemeinsamen Lernprozessen spielt es keine unwesentliche Rolle, in welchen Sozialbeziehungen und in welchen diskursiven Kontexten sich die Gesprächsteilnehmenden befinden. Auch für pädagogische Entscheidungen bei der Konzipierung von dialogischen Lernanlässen sind diese Aspekte zu berücksichtigen.

Laut Miller (2006, 42) unterliegt der Wissenserwerb nicht nur der Art und Weise, wie die einzelnen Interagierenden argumentieren bzw. argumentieren können, sondern er hängt auch davon ab, wie die *soziale Gruppe* argumentiert hat bzw. argumentieren kann (Miller 2006, 42). In einer Gruppe, in der beispielsweise keine freundschaftlichen Beziehungen vorherrschen und vorrangig das Markieren der eigenen epistemischen Autorität (Heritage/Raymond 2005) im Vordergrund steht, kann die Bereitschaft zur Kooperation fehlen (Coates 1996, 266 f.; vgl. Kapitel 2.2.2). Dies kann eine Hürde für eine gemeinsame ko-konstruierte thematische Fokussierung darstellen (z.B. Klippert 2009), weil das Herstellen einer tragfähigen Arbeitsbasis in solchen Gruppen einen Mehraufwand generiert; das heißt, dass die Interagierenden zunächst viel Energie aufbringen müssen, um sozial und emotional befriedigende Beziehungen auszuhandeln, die eine stabile Kooperation ermöglichen (Krappmann 1993). So müssen laut Fölling-Albers (2001, 3, zit. nach Höck 2015, 109) «Stimmungen richtig interpretiert, Spannungen ausgehalten, auftretende Konflikte bewältigt werden».

Im Gegensatz dazu kann die Zusammenarbeit zwischen befreundeten Schülerinnen und Schülern die Kooperation erleichtern (Azmitia 1996; Azmitia/Montgomery 1993) und lernförderliche Effekte haben (Newcomb/Bagwell 1995). Newcomb und Bagwell (1995) beobachteten, dass «friends achieve greater productivity in task-orientated activities. Friends also engage in more conflict resolution, and their relations are characterized by less dominance than those of nonfriends» (Newcomb/Bagwell 1995, 343). Eine homogene Gruppenzusammenstellung kann jedoch auch negative Effekte hinsichtlich der fachlich-thematischen Performativität haben. So zeigen gemäß Dutson, Todd, Magleby und Sorensen (1997) befreundete Kinder «lower quality or less well-developed project ideas. […] they tend to have a positive orientation towards each other's ideas, and are reluctant to criticize each other, especially in front of others» (Dutson et al. 1997, zit. nach Maldonado/Klemmer/Pea 2009, 4; vgl. auch Krummheuer 2011).

Für die Konzipierung didaktischer Unterrichtseinheiten kommen weitere Faktoren hinzu, die die Art und Weise der gemeinsamen Interaktion der Schülerinnen und

Schüler mitbestimmen und «je nach Zusammentreffen […] entweder eine positive Wirkung hinsichtlich einer gemeinschaftlichen Fokussierung […] der Aufgabe entfalten oder eine oberflächliche Bearbeitung begünstigen» (Höck 2015, 109). Dies betrifft beispielsweise das Gesprächsthema.

Thema

Diskussionsthemen sollten gemäß den Interessen und der «Betroffenheit» der Schülerinnen und Schüler gewählt werden oder sich aus der aktuellen unterrichtlichen Situation heraus ergeben. Das Diskutieren ergibt sich hierbei als Folge einer Notwendigkeit zum Argumentieren. Ausgangspunkt sind beispielsweise Kommunikationsstörungen (Grundler 2006, 77) oder aber auch das plötzliche Interesse mehrerer Schülerinnen und Schüler an einem fachlichen Thema, das dazu führt, dass sie untereinander um Argumentationsanteile «ringen» (Höck 2015, 133). Krummheuer und Brandt (2001) beschreiben im Zusammenhang mit solchen freien plenaren Unterrichtsgesprächen sogenannte «Interaktionale Verdichtungen» (Krummheuer/Brandt 2001, 56). Dies bedeutet, dass sich das Unterrichtsgespräch aus dem «interaktionalen Gleichfluss» einer Initiation-Response-Evaluation-Struktur (Mehan 1979) zu einer polydyadischen «Podiumsdiskussion» entwickelt, bei der ein Thema kollektiv bearbeitet wird (vgl. auch Fasel Lauzon/Pekarek Doehler/Pochon Berger 2009, 131 «séquences de débat spontané»). In den dadurch entstehenden «kollektiven Argumentationen» (Brandt 2004, 36; Krummheuer/Brandt 2001, 56; vgl. auch Klein 1980, 13) wird das Thema durch Stützen und Garanten gemeinsam in die Tiefe entfaltet (Krummheuer/Brandt 2001, 56) (makrostrukturelle Ko-Konstruktionen, vgl. Kapitel 3.3). Die durch die Schülerinnen und Schüler initiierten Gespräche werden in der Regel «interaktiv dichter und argumentationsreicher» als lehrpersonengesteuerte Diskussionen (de Boer 2006, 204).

Das Thema (sei es vorbereitet oder spontan entstanden) muss nicht immer hohe kognitive Herausforderungen an die Interagierenden stellen oder neu bestimmt werden, denn auch die gemeinsame argumentative Auseinandersetzung mit einem bekannten Thema ist stets mit der (Weiter-)Entwicklung sprachlich-kognitiver Fähigkeiten verbunden. In diesem Zusammenhang betont auch Miller (2006, 348), dass unabhängig von der Vertrautheit mit dem Thema stets neue koordinierende und verknüpfende Leistungen auf der sprachpragmatischen Ebene erbracht werden müssen. Dies zeigte sich auch bei der Datenanalyse: Gleichwenn das Thema wenig Ansprüche an das Abrufen von (Fach-)Wissen stellte, bot die Kleingruppeninteraktion die Möglichkeit, argumentative Sprechhandlungen flexibel und adaptiv anzuwenden und situativ angemessene pragmatische Mittel dafür zu finden (z.B. Meinungen äußern, begründen, abstimmen etc.) sowie interaktionale Kompetenzen zu erwerben oder diese zu erweitern – und um diesen Lernprozess zu unterstützen und die Kinder kognitiv zu entlasten, zeigte sich, dass die Wahl eines «einfachen» Themas ausreichend war.

Die Themenwahl beruht außerdem auf den Zielsetzungen der argumentativen Aushandlung und es stellt sich nicht nur die Frage, ob diese in explorativen oder persuasiven Kontexten stattfindet (vgl. Kapitel 10.2), sondern auch, ob primär gemeinsam

(fachliches) Wissen erworben werden soll («argue to learn»), zum Beispiel in den Fächern Mathematik und Geschichte (z.B. Aufschnaiter/Erduran/Osborne/Simon 2008; Clark/Sampson 2008; Gromadecki/Mikelskis-Seifert/Duit 2007), oder ob es in erster Linie um den Erwerb von Gesprächskompetenzen geht («learn to argue») (bei Miller (1986, 15) auch «lernen zu argumentieren» und «argumentatives Lernen»; vgl. auch Miller 2006, 43). Dementsprechend ergeben sich jeweils unterschiedliche, fächerspezifische Formen des Argumentierens. Diesbezüglich konstatieren Budke und Meyer (2015) einen positiven Lerneffekt:

> Durch die Behandlung dieser fachspezifischen Argumentationsformen können dann auch im Unterricht die unterschiedlichen Perspektiven der Fächer auf die Welt von den SchülerInnen erkannt und eingeübt werden. Diese erfahren dadurch auch, was wissenschaftliches Handeln bedeutet. (Budke/Meyer 2015, 16)

Sind Lösungen und Beweise im Mathematikunterricht meist wenig verhandelbar, ergeben sich in anderen Fächern wie Deutsch und Religion/Ethik etc. oft normative Argumentationen (Kienpointner 1983, 7), in die auch eigene Werte eingebracht werden können und deren Relevanz und Gültigkeit im argumentativen Prozess geprüft werden müssen. Durch das Argumentieren im Zusammenhang mit moralischen Themen und Dilemmata werden sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur Regeln, Normen und kausaler Strukturen bewusst, die ihr rationales und emotionales Handeln beeinflussen (Völzing 1987, 193), sondern sie erhalten auch Gelegenheit, die eigene moralische Urteilsfähigkeit zu schärfen (Doise 1985; Mugny/de Paolis/Carugati 1984). Vom gemeinsamen Argumentieren können sie damit auch in ihrer moralischen Entwicklung profitieren (Viernickel 2013). So werden die Schülerinnen und Schüler durch das Argumentieren auch zu einem kritischen Vernunftgebrauch befähigt, das heißt dazu, «Tatsachenbehauptungen und Werturteile nicht einfach hinzunehmen, sondern sie […] zu hinterfragen, sie auf mögliche Widersprüche und Unstimmigkeiten zu untersuchen und dabei der Kraft der eigenen Urteilsfähigkeit zu vertrauen» (Heymann 2019, 910).

Fazit und weiterführende Überlegungen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass jede argumentative Form (argumentative Unterrichtsgespräche, Kleingruppendiskussion, Fishbowl etc.) Potenzial zur Förderung argumentativer (Teil-)Kompetenzen besitzt. Die Vielfalt des mündlichen Argumentierens und ihre spezifischen Kontexte werden in der schulischen Vermittlung argumentativer Kompetenzen bzw. in Aufgaben zum mündlichen Argumentieren jedoch wenig thematisiert. Nach wie vor sind vor allem Argumentationsformen wie die parlamentarische Debatte mit vorbereiteten und Pro- und Kontraargumenten vorherrschend, wenn das Argumentieren gefördert und beurteilt werden soll.

Die Zurückhaltung, Kleingruppeninteraktionen für das fachliche und argumentative Lernen zu nutzen, mag daran liegen, dass während Kleingruppeninteraktionen, soziale und sprachliche Aushandlungen zwischen den Interagierenden erfolgen (müssen), welche nicht (von der Lehrperson) plan- und kontrollierbar sind und die Inhalts-

ebene überlagern können. Zudem sind solche Aushandlungen nur bedingt schulischen Normvorstellungen und Verhaltensweisen unterworfen (wie *doing being a good student*). Anders als es Lehrbücher und schulische Aufgabenstellungen für das Argumentieren vorsehen, sind von Schülerinnen und Schülern geleitete Interaktionen in der Kleingruppe kaum vordefinierten sprachlichen und pragmatischen Aktivitäten zuzuordnen (Günthner 2000, 20). Sprachlich-kommunikative Formen werden im dialogisch konstruierten Interaktionsprozess bzw. innerhalb verschiedener Kontexte von den Gesprächsteilnehmenden hingegen ständig aktualisiert und neu ausgehandelt. Die Gesprächsteilnehmenden beziehen sich oft nicht auf «wohlabgegrenzte, durchdachte Auffassungen, sondern auf unvermeidlich vage und schwer auszudrückende Normvorstellungen und Gefühle» (Bayer 1999, 164; Hauser/Kreuz 2018). So entstehen eigene Individual- und Gebrauchsnormen, die mehr oder weniger starke Variationen von soziogenetisch bereits erworbenen Satzungsnormen, d.h. explizit kodifizierten und meist präskriptiven Verhaltensvorschriften (Feilke 2015, 123), und schulisch erworbenen didaktischen Normen darstellen (zum Normbegriff s. Feilke 2015). Diese Variationen zuzulassen und als Lerngelegenheiten zu erkennen sowie zu thematisieren, sollte Bestandteil des Lehrens und Lernens mündlicher Kompetenzen – in jedem Unterrichtsfach – sein. Dann entfalten (spontane) Kleingruppendiskussionen ein großes Potenzial für die Schülerinnen und Schüler, argumentative Praktiken in ihrer Vielfalt zu entdecken, die sozialen Beziehungen untereinander zu gestalten und den Wert ihrer Diskussionen für das Erlernen argumentativer Fähigkeiten gemeinsam zu reflektieren. Die Lehrperson muss sich dabei stets im Klaren darüber sein, welche Ziele mit einem spezifischen Setting erreicht werden sollen (und können), welche sozialen Konstellationen für das konstruktive Interagieren im jeweiligen Setting förderlich sind, welche spezifischen Aufgabenstellungen die Settings erfordern und, nicht zuletzt, welche Rolle sie selbst mit welchen kommunikativen Mitteln im interaktiven Geschehen einnehmen kann und soll.

Das abschließende Kapitel 11 reflektiert die angewendeten Methoden sowie den Forschungsprozess und stellt das methodische Vorgehen in einen kritischen Zusammenhang mit der Beantwortung der Forschungsfragestellungen.

11. Limitationen und Methodenreflexion

Das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit fußte einerseits auf einem argumentationstheoretischen und andererseits auf einem empirisch-gesprächsanalytischen Vorgehen (vgl. auch Bücker 2004, 14). Einerseits erfolgten argumentationstheoretische Betrachtungen, die in einem separaten Theorieteil eine deduktive Annäherung an die Daten vorwegnahmen und a priori einzelne Spezifika und Charakteristika zum Argumentieren und Ko-Konstruieren supponierten. Andererseits wurden durch die Methode der Gesprächsanalyse empirische und datenzentrierte Erkenntnisse gewonnen, indem argumentative Phänomene durch Induktion aus den Daten herausgearbeitet wurden (vgl. auch Kotthoff 2015, 95). Denn erst durch eine genaue mikrostrukturelle gesprächsanalytische Untersuchung ko-konstruktiver Problemlösegespräche konnten die interessierenden spezifischen Strukturen und Prozesse (z.B. wechselseitige Bezugnahmen aufeinander und die Elaboration argumentativer Strukturen in Breite und Tiefe) sowie weitere Qualitätsmerkmale einer kollektiven Aufgabenbearbeitung differenziert herausgearbeitet werden (vgl. auch Höck 2015; Schneeberger 2009). Beide Vorgehensweisen standen sich dabei nicht als separate Methoden gegenüber, sondern wurden als ineinander verschränkte Annäherungen betrachtet, die rekursiv in einem zyklischen Arbeitsprozess aufeinander bezogen wurden.

Dadurch zeigte sich zum Beispiel, dass die Analyse von argumentativen Gesprächen ohne die begriffliche Weite von «Argumentieren», wie sie auf der Grundlage der theoretischen Diskussion in Kapitel 2.1 konstatiert werden konnte, kaum möglich gewesen wäre (Top-down-Heuristik), da die Komplexität und die Vielschichtigkeit von (gemeinsam) mündlich hervorgebrachten argumentativen Äußerungen in einem Einigungsprozess sonst unberücksichtigt und verkannt geblieben wären. Andersherum ließ sich *aus den Daten* ebendiese argumentative Vielschichtigkeit herauslesen (Bottom-up-Heuristik), was einen Beitrag dazu leistete, die «Theorie» nicht nur zu bestätigen, sondern sie um weitere, neue Ausdifferenzierungen zu ergänzen, und somit selbst wiederum theoriebildend wirkte. Die Perspektive, dass sich argumentative Aktivitäten sowohl auf die Bearbeitung von Wissensdivergenzen als auch auf die Bearbeitung von Wissenskonvergenzen beziehen können, eröffnete für das untersuchte Korpus die Möglichkeit, die Begründungshandlungen der Kinder in ihrem Facettenreichtum zu analysieren. Vor allem angesichts des Forschungsinteresses an argumentativen Ko-Konstruktionen war es notwendig, kooperative bzw. konsensuelle argumentative Sequenzen einzubeziehen, da vor allem der explorative Kontext die ko-konstruktive und stützende (Weiter-)Entwicklung von Argumenten begünstigte (z.B. Krummheuer 2008; Krummheuer/Brandt 2001; Kopperschmidt 1989; Miller 1986).

Trotz dieses an sich zweckmäßigen und ertragreichen Vorgehens, das grundsätzlich eine systematische und methodisch kontrollierte Erforschung mündlicher Interaktionen ermöglichte, lassen sich Kritikpunkte benennen, die selbst nach profunden Überlegungen zu Versuchsanalage, Erhebungsmethode, Auswertung, Analyseinstru-

menten und empirischen Ableitungen bestehen bleiben (müssen). Eine eingehende Reflexion der Versuchsanlage und des Datenerhebungsverfahrens wurde bereits in Kapitel 4 durchgeführt. Weitere Kritikpunkte können sich aus dem semi-authentischen Setting, aus dem Fehlen detaillierter sozioökonomischer Angaben der Teilnehmenden,[1] durch die «Beobachtung» der Diskussionen mit zwei Kameras oder aus den Spezifika der Aufgabenstellung (explorativ, ohne richtige oder falsche Lösung) ergeben. Beispielsweise formte der kooperative Kontext – das Finden eines gemeinsamen Entscheids – die Interaktionsprozesse und -optionen und bestimmte damit auch teilweise Form und Funktion der argumentativen Sequenzen. Wären die Probandinnen und Probanden angewiesen worden, ihre Position gegenüber den anderen Kindern zu verteidigen, wären möglicherweise andere Aspekte, wie zum Beispiel das Hervorbringen unbegründeter Kritiken («unjustified critiques»), stärker hervorgetreten (Felton et al. 2015, 381; vgl. Kapitel 4.1). Derlei Einflussfaktoren sind gegebene «Tatsachen», die die Situation und entsprechend auch die Interaktion der Gesprächsteilnehmenden, sowie das methodische bzw. analytische Vorgehen mitbestimmt haben. Werden diese Einflussfaktoren bei der Arbeit mit den Daten berücksichtigt, wird das Argumentieren also unter seinen spezifischen Bedingungen beschrieben, und wird das Setting zudem nicht als eines betrachtet, das bestimmte Analyseaspekte provozieren soll, ohne sie tatsächlich provozieren zu können, ist die Versuchsanlage zu rechtfertigen. Dementsprechend wurden auch nur Fragestellungen an das Material herangetragen, die unter Berücksichtigung des Settings bearbeitet werden konnten.[2] So eignete sich dieses Setting in besonderem Maße dazu, ebenjenes Phänomen der Ko-Konstruktion systematisch untersuchen zu können, wenngleich einige der Ergebnisse nicht nur auf das spezifisch Ko-Konstruktive bezogen waren, sondern auch in den Zusammenhang mit allgemeineren Aspekten des Argumentierens

---

[1] Ein Faktor, der die Argumentation in der Gruppe mit Sicherheit beeinflusst, sind die Beziehungen der einzelnen Kinder untereinander (z.B. Freundschaftsbeziehungen) (vgl. z.B. Krappman/Oswald 1995, 104), die daraus entstehenden Gruppendynamiken (vgl. Kapitel 10.3) sowie das «Sprechalter», das heißt die Anzahl und die Qualität kommunikativer Erfahrungen. Wissen zu diesen Faktoren lag bei der Analyse des Korpus jedoch nicht vor. Dies war für das Erkenntnisinteresse aber auch nicht ausschlaggebend, weil das argumentative Verhalten als solches – ohne Erklärungen, die in der Sozialbeziehung oder der interaktiven Erfahrung der Kinder gründen – beschrieben werden sollte. Für die Konversationsanalyse im ursprünglichen Sinne ist dieses Kontextwissen tatsächlich auch weniger relevant, da allein das interessiert, was aus der Teilnehmendenperspektive relevant gesetzt wird. Im Gegensatz dazu stellt sich die Gesprächsanalyse der jüngeren Zeit durchaus auch Fragen nach dem Kontextwissen und bezieht ethnografische Daten in den Forschungsprozess mit ein (Deppermann 2004, 10), beispielsweise indem das «konversationsanalytische Gerüst durch Prozeduren der *interaktionalen Soziolinguistik* [und] der *discursive psychology*» ergänzt wird (Deppermann 2004, 10, Herv. im Original). Die Forschungsfrage nach der Beschreibung und der Systematisierung von argumentativen Ko-Konstruktionen konnte jedoch ohne die genannten Kontextfaktoren beantwortet werden.

[2] Was offen bleiben musste ist zum Beispiel die Frage, inwieweit durch die spezifische Art der Gesprächsanlage gewisse *Kompetenzen* herausgearbeitet werden können. So war es zum Beispiel nicht möglich, Kompetenz nach dem «argumentativen Erfolg» im Sinne einer sachlogischen Richtigkeit des Diskussionsergebnisses zu beschreiben (vgl. Kompetenzdiskussion in Kapitel 9). Daher mussten Fragestellungen entwickelt werden, für deren Beantwortung diese Unkenntnis unproblematisch war.

und Begründens gestellt wurden. Den erwähnten kritischen Punkten wurde in der vorliegenden Arbeit durch ein spiralförmiges Vorgehen aus Datenanalyse und Generierung von möglichen Forschungsfragestellungen bestmöglich begegnet.

Gleichwohl stellten sich während des Analyseprozesses immer wieder Fragen, so zum Beispiel diejenigen nach dem Analyseinstrument (vgl. Kapitel 3.6) und dem Vorgehen bei dessen Entwicklung. Da das Kategoriensystem nach einer Grobanalyse der Daten erarbeitet worden war, zeigte sich bei der darauffolgenden Detailanalyse, dass dieses System die Daten teilweise nicht adäquat zu erfassen vermochte, denn argumentative Ko-Konstruktionen stellten sich als ein weitaus komplexeres Phänomen als vermutet dar. In der Folge mussten weitere Ausdifferenzierungen erfolgen, damit sich die Kategorien auf die Daten anwenden ließen. Durch dieses Vorgehen erwies sich das Kategoriensystem für die Forschungsziele, zum Beispiel das Ko-Konstruieren in seinen Kontexten zu erfassen, als ausreichend und zweckmäßig, obwohl weiterhin einzelne *mismatches* bestehen blieben oder Mehrfachzuordnungen möglich waren.

Bei der Analyse ergaben sich zudem Fragen hinsichtlich der eindeutigen Identifikation einer Sprechhandlung als (ko-konstruierte) Begründung wie auch Fragen bezüglich der Abgrenzung zwischen einer Stütze und einer additiven Begründung sowie in Bezug auf den Elaboriertheitsgrad, der erforderlich ist, um sie als «argumentativ», das heißt einen gewissen Begründungsstatus aufweisend, einordnen zu können. Für die Identifikation von Begründungen und Stützen mussten mithilfe des Kategoriensystems und des Analyseinstruments (interpretative) Entscheidungen getroffen werden, die stets diskutierbar sein und bleiben können. Es wurde jedoch versucht, die jeweils erforderlichen Entscheidungen mittels einer genauen gesprächsanalytischen Untersuchung anhand der Daten zu plausibilisieren – zum Beispiel durch die genaue Analyse ihrer jeweils unterschiedlichen Erscheinungsformen, das heißt ihrer kohäsiven Mittel und Formen sowie ihrer Funktionen – oder sie zumindest kritisch zu reflektieren.

In der Arbeit wurde auch der Versuch einer Quantifizierung unternommen, die sich durch das vergleichsweise große Sample (60 Gespräche mit über 80 Ko-Konstruktionen) legitimieren ließ. Jedoch ergab sich immer wieder die Herausforderung der eindeutigen Kategorisierung und der Auszählung ko-konstruktionsrelevanter Phänomene, da authentische und spontan hervorgebrachte mündliche Aktivitäten auch bei größtmöglicher Konstanz äußerer Variablen (z.B. Gesprächsthema) nur schwierig vergleichbar und damit auch nur bedingt quantifizierbar sind. Die erarbeiteten quantitativen Aussagen sind deshalb weder generalisierbar noch als reliabel zu betrachten. Um dies gewährleisten zu können, wären ein weitaus größeres Korpus sowie eine systematische Kodierung der Gesprächsdaten erforderlich gewesen. In der vorliegenden Studie ließen sich somit lediglich Tendenzen aufzeigen. Ein qualitativer Ansatz zur Analyse mündlicher Gesprächsdaten war für die dem Forschungsvorhaben zugrunde liegenden Fragestellungen vorzuziehen, obwohl mit authentischen Gesprächsdaten auch quantitative Untersuchungen möglich wären, wie dies kürzlich Mundwiler et al. (2019) für dieses Datenmaterial gezeigt haben.

Die Arbeit konnte einen Beitrag dazu leisten, theoretische Betrachtungen der Argumentationsforschung und empirische Befunde der Gesprächsanalyse in ein befruchtendes Verhältnis zueinander zu setzen und somit der Forderung einer wechselseitigen und reflexiven Untersuchung des (mündlichen) Argumentierens Rechnung zu tragen. Die Arbeit befasste sich mit der Analyse authentischer Gesprächsdaten einer spezifischen, bisher kaum untersuchten interaktiven Kommunikationssituation. Damit konnte die Arbeit wesentlich dazu beitragen, weitere Facetten kommunikativen Verhaltens von Kindern in ihren kindlichen Bedeutungswelten nachzuzeichnen sowie Schlüsse auf die Entwicklung sozial-kommunikativer Verhaltensweisen, insbesondere des mündlichen Argumentierens, zu ziehen.

Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 15-35.

Aijmer, Karin (2009): «So er I just sort I dunno I think it's just because…». A corpus study of I don't know and dunno in learners' spoken English. In: Jucker, Andreas H./Schreier, Daniel/Hundt, Marianne (Hrsg.): Corpora: Pragmatics and discourse. [Papers from the 29th International Conference on English Language Research on Computerized Corpora (ICAME 29), Ascona, Switzerland, 14-18 May 2008.] Amsterdam, New York, NY: Rodopi. S. 151-168.

Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Allen, Melissa L./Haywood, Sarah/Rajendran, Gnanathusharan/Branigan, Holly (2011): Evidence for syntactic alignment in children with autism. In: Developmental science 14, H. 3, S. 540-548.

Amossy, Ruth (2010): L'argumentation dans le discours. 3. éd. Paris: Colin.

Andersen, Gisle. Are tag questions questions? Evidence from spoken data. [Paper presented at the 19th ICAME Conference, Belfast.]

Anderson, Richard C./Chinn, Clark/Chang, Janice/Waggoner, Martha/Yi, Hwajin (1997): On the Logical Integrity of Children's Arguments. In: Cognition and Instruction 15, H. 2, S. 135-167.

Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.

Andrews, Richard (2005): Models of Argumentation in Educational Discourse. In: Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse 25, H. 1, S. 107-127.

Andriessen, Jerry (2009): Arguing to learn. In: Sawyer, Robert Keith (Hrsg.): The Cambridge handbook of the learning sciences. Reprinted. Cambridge: Cambridge University Press. S. 443-459.

Angenot, Marc (2008): Dialogues de sourds. Traité de rhétorique antilogique. [Paris]: Mille et une nuits.

Antaki, Charles (1994): Explaining and arguing. The social organization of accounts. 1. publ. London: Sage.

Antos, Gerd (1985): Proto-Rhetorik. zur Ontogenese rhetorischer Fähigkeiten. In: Rhetorik: ein internationales Jahrbuch, H. 4, S. 7-28.

Antos, Gerd (1988): Interlanguage-Systeme. Studien zum «fortgeschrittenen» Zweitspracherwerb von Kindern ausländischer Arbeiter. Erwerbssynchrone bzw. -diachrone Analysen von Lernersprachen. In: Antos, Gerd (Hrsg.): «Ich kann ja Deutsch!». Arbeiter. Berlin: De Gruyter. S. 27-80.

Apfelbaum, Birgit (1993): Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache. Tübingen: Narr.

Applegate, James L./Delia, Jesse G. (1980): Person-centered speech, psychological development, and the contexts of language usage. In: St. Claire, Robert N./Giles, Howard (Hrsg.): The Social and Psychological Contexts of Language. Erlbaum: Hillsdale, N.J.

Arendt, Birte (2014): Konfliktbearbeitung von Kindergartenkindern. Verbale resp. Argumentative und nonverbale Muster. In: Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki. S. 21-34.

Arendt, Birte (2015): Kindergartenkinder argumentieren – Peer-Gespräche als Erwerbskontext. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62, H. 1, S. 21-33.

Arendt, Birte (2016): Peer-Talk als kulturelle Erwerbsressource am Beispiel des Argumentierens und ihr Potenzial für den Unterricht. [Vortrag am 21. Symposion Deutschdidaktik: Kulturelle Dimensionen sprachlichen Lernens. Ludwigsburg].

Arendt, Birte (2019): Argumentationserwerb im Peer-Talk von Kindergartenkindern. Ausprobieren, fordern, recyceln. In: Bose, Ines/Hannken-Illjes, Kati/Kurtenbach, Stephanie (Hrsg.): Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch. Berlin: Frank & Timme. S. 63-92.

Aristoteles (1995): Rhetorik. 5., unveränd. Aufl. München: Fink.

Arnold, Margret (2011): Kinder denken mit dem Herzen. Wie die Hirnforschung Lernen und Schule verändert. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

Asterhan, Christa S. C./Schwarz, Baruch B. (2007): The effects of monological and dialogical argumentation on concept learning in evolutionary theory. In: Journal of Educational Psychology 99, H. 3, S. 626-639.

Au, Terry Kit-Fong/Romo, Laura F./DeWitt, Jennifer E. (1999): Considering children's folkbiology in health education. In: Peterson, Candida Clifford/Siegal, Michael (Hrsg.): Children's understanding of biology and health. Cambridge: Cambridge University Press. S. 209-234.

Auchlin, Antoin (1991): Le bonheur conversationnel: Fondements, enjeux et domaines. In: Cahiers de linguistique française, H. 12, S. 103-126.

Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: Studium Linguistik 19, S. 22-47.

Auer, Peter (1996a): From context to contextualization. In: Links & Letters, H. 3, S. 11-28.

Auer, Peter (1996b): On the prosody and syntax of turn-continuations. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (Hrsg.): Prosody in conversation. Interactional studies. Cambridge: Cambridge University Press. S. 57-100.

Auer, Peter (1998): Zwischen Parataxe und Hypotaxe: ‚abhängige Hauptsätze' im Gesprochenen und Geschriebenen Deutsch. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 26, H. 3, S. 284-307.

Auer, Peter (2005a): Projection in Interaction and Projection in Grammar. In: Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse 25, H. 1, S. 477.

Auer, Peter (2005b): Syntax als Prozess. In: InLiSt – Interaction and Linguistic Structures, H. 41, S. 1-35.

Auer, Peter (2007): Syntax als Prozess. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr. S. 95-124.

Auer, Peter (2015): The temporality of language in interaction. Projection and latency. In: Deppermann, Arnulf/Günthner, Susanne (Hrsg.): Temporality in interaction. Amsterdam: Benjamins. S. 27-56.

Auer, Peter (2017): Gaze, addressee selection and turn-taking in three-party interaction. In: InLiSt – Interaction and Linguistic Structures, H. 60, S. 1-32.

Auer, Peter/Pfänder, Stefan (2011): Constructions: Emergent or emerging? In: Auer, Peter/Pfänder, Stefan (Hrsg.): Constructions: Emerging and Emergent. Berlin: De Gruyter (= Linguae et Litterae Bd. 6), S. 1-21.

Auer, Peter/Selting, Margret (2001): Der Beitrag der Prosodie zur Gesprächskonstitution. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation. An international handbook of contemporary research. 2. Hb. Berlin: De Gruyter. S. 1122-1131.

Auer, Peter/Uhmann, Susanne (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: Deutsche Sprache, H. 1, S. 1-32.

Aufschnaiter, Claudia von/Erduran, Sibel/Osborne, Jonathan/Simon, Shirley (2008): Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. In: Journal of Research in Science Teaching 45, H. 1, S. 101-131.

Azmitia, Margarita (1996): Peer interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Azmitia, Margarita/Montgomery, Ryan P. (1993): Friendship, Transactive Dialogues, and the Development of Scientific Reasoning. In: Social Development 2, H. 3, S. 202-221.

Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien-Verlag.

Bahtin, Mihail Mihajlovič (1996): Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur. 6.-7. Tsd. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Bailin, Sharon (1991): Argumentation as Inquiry. In: van Eemeren, Frans H./Grootendorst, Robert/Blair, J. Anthony/Willard, Charles Arthur (Hrsg.): Proceedings of the 2nd International Conference on Argumentation. Amsterdam: SicSat. S. 64-69.

Baines, Ed/Howe, Christine (2010): Discourse topic management and discussion skills in middle childhood: The effects of age and task. In: First Language 30, H. 3, S. 508-534.

Baker, Michael (2009): Argumentative Interactions and the Social Construction of Knowledge. In: Muller Mirza, Nathalie/Perret-Clermont, Anne-Nelly (Hrsg.): Argumentation and education. Theoretical foundations and practices. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. S. 127-144.

Bakhtin, Michail M. (1979): Zur Methodologie der Literaturwissenschaft. In: Grübel, Rainer Georg/Bakhtin, Michail (Hrsg.): Die Ästhetik des Wortes. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 339-357.

Bakhtin, Mikhail M. (1984): Esthétique de la création verbale. Paris: Gallimard.

Bakhtin, Mikhail M. (1986): Speech Genres and Other Late Essays. Austin, TX: Texas Press.

Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Barbieri, Maria Silvia/Colavita, Federica/Scheuer, Nora (2014): The beginning of the explaining capacity. In: Conti-Ramsden, Gina/Snow, Catherine E. (Hrsg.): Children's Language. Volume 7. Hoboken: Taylor and Francis. S. 245-271.

Barnes, Douglas R. (1976): From communication to curriculum. Harmondsworth: Penguin Education.

Barnes, Douglas R./Todd, Frankie (2006): Communication and learning revisited. Making meaning through talk. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

Barron, Brigid (2000): Achieving Coordination in Collaborative Problem-Solving Groups. In: Journal of the Learning Sciences 9, H. 4, S. 403-436.

Baumert, Jürgen (2001): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich.

Bayer, Klaus (1999): Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Opladen: Westdt. Verlag

Bayer, Klaus (2007): Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. 2., überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Beach, Wayne A. (1993): Transitional regularities for 'casual' «Okay» usages. In: Journal of Pragmatics 19, H. 4, S. 325-352.

Bearison, David J. (1986): Transactional cognition in context. New model of social understanding. In: Bearison, David J./Zimeles, Herbert (Hrsg.): Thought and emotion. Developmental perspectives. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Beaugrande, Robert de (1984): Text production. Toward a science of composition. Norwood, N.J.: ABLEX Publ. Corp.

Beaugrande, Robert de/Dressler, Wolfgang U. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.

Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdt. Verlag

Becker-Mrotzek, Michael (2008): Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln. Gute Aufgaben im Bereich «Sprechen und Zuhören». In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim: Beltz.

Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael/Ulrich, Winfried (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 66-83.

Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (2004): Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick. In: Becker-Mrotzek,

Michael/Brünner, Gisela: Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Forum Angewandte Linguistik, Band 43. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 29-46.

Becker-Mrotzek, Michael/Quasthoff, Uta M. (1998): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht, H. 1, S. 3-13.

Behrens, Ulrike/Eriksson-Hotz, Brigit (Hrsg.) (2011): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Reihe Mündlichkeit, Band 1. Bern: hep.

Bell, Allan (1984): Language style as audience design. In: Language in Society 13, H. 02, S. 145.

Bell, Allan (2001): Back in style. Reworking audience design. In: Eckert, Penelope/Rickford, John R. (Hrsg.): Style and sociolinguistic variation. Cambridge: Cambridge University Press. S. 139-169.

Bendig, Ina/Betz, Emma/Huth, Thorsten (2016): «weil - das ist eben doch richtig so» Teaching variant types of weil- and obwohl-structures in German. In: Die Unterrichtspraxis/Teaching German 49, H. 2, S. 214-227.

Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): An Attainable Version of High Literacy: Approaches to Teaching Higher-Order Skills in Reading and Writing. In: Curriculum Inquiry 17, H. 1, S. 9-30.

Berger, Peter L./Luckmann Thomas (2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 19. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Bergmann, Jörg. R. (2015): Einige Überlegungen zur Herkunft und zum Anspruch des Konzepts der Ko-Konstruktion. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 37-42.

Bergmann, Jörg R. (2018): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: de Gruyter. S. 258-274.

Bergmann, Pia (2017): Gebrauchsprofile von weiß nich und keine Ahnung im Gespräch. Ein Blick auf nicht-responsive Vorkommen. In: Blühdorn, Hardarik (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung. S. 157-182.

Berka, Karel/Kreiser, Lothar (1971): Logik-Texte. Kommentierte Auswahl zur Geschichte der modernen Logik. Berlin: Akademie-Verlag.

Bernieri, Frank/Rosenthal, Robert (1991): Interpersonal coordination: behavior matching and interactional synchrony. In: Feldman, Robert S./Rimé, Bernard (Hrsg.): Fundamentals of nonverbal behavior. Cambridge: Cambridge University Press. S. 401-432.

Betten, Anne (1976): Ellipsen, Anakoluthe und Parenthesen. Fälle für Grammatik, Stilistik, Sprechakttheorie oder Konversationsanalyse? In: Deutsche Sprache, H. 3, S. 207-230.

Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus (2018): 10 Jahre «Visible Learning» – 10 Jahre Lernen sichtbar machen. In: Pädagogik, H. 9, S. 36-41.

Biere, Bernd Ulrich (1978): Kommunikation unter Kindern. Methodische Reflexion und exemplarische Beschreibung. Berlin: De Gruyter.

Bietti, Lucas/Cienki, Alan/Kok, Kasper (2013): Temporal Aspects of Behavioral Alignment in Collaborative Remembering. [Proceedings of the Tilburg Gesture Research Meeting].

Bietti, Lucas M./Sutton, John (2015): Interacting to remember at multiple timescales. Coordination, collaboration, cooperation and culture in joint remembering. In: Interaction Studies 16, H. 3, S. 419-450.

Billig, Michael (1996): Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology. New ed., 2. ed. Paris, Cambridge: Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme; Cambridge University Press.

Bilmes, Jack (1988): The concept of preference in conversation analysis. In: Language in Society 17, H. 02, S. 161.

Birkner, Karin (2008): Relativ(satz)konstruktionen im gesprochenen Deutsch. Syntaktische, prosodische, semantische und pragmatische Aspekte. Berlin: De Gruyter.

Birmele, Karin/Graßer, Barbara/Guckelsberger, Susanne/Komor, Anna/Trautmann, Caroline (2007): Sprachliche Kooperation im kindlichen Requisitenspiel. In: Redder, Angelika (Hrsg.): Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg. S. 459-472.

Blair, J. Anthony (2004): Argument and Its Uses (OSSA 2005 Keynote Address). In: Informal Logic 24, H. 2, S. 137-151.

Bleiker, Johanna (2013): Heikle Gespräche unter Kindern. Kommunikative Praktiken in Kritik- und Beratungsgesprächen von Schulkindern mit unterschiedlichem sprachlich-kulturellem Hintergrund. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory? In: American Sociological Review 19, H. 1, S. 3-10.

Blumer, Herbert (1973): Der methodische Standpunkt des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 80-146.

Blum-Kulka, Shoshana/Snow, Catherine E. (2004): Introduction: The Potential of Peer Talk. In: Discourse Studies 6, H. 3, S. 291-306.

Bochniak, Kornelia/Gräfe, Karen/Iliash, Anna (2017): Zur Annotation von Modal-, lntensitäts- und Fokus-/Gradpartikeln im GeWiss-Korpus. In: Fandrych, Christian/Meißner, Cordula/Wallner, Franziska (Hrsg.): Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora. Tübingen: Stauffenburg. S. 79-106.

Boden, Deirdre (1994): The business of talk. Organizations in action. London: Polity Press.

Bodie, Graham D./Cannava, Kaitlin E./Vickery, Andrea J./Jones, Susanne M. (2016): Patterns of Nonverbal Adaptation in Supportive Interactions. In: Communication Studies 67, H. 1, S. 3-19.

Boer, Heike de (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boer, Heike de (2015): Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: Boer, Heike de/Bonanati, Marina (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS. S. 25f.

Bolden, Galina (2003): Multiple modalities in collaborative turn sequences. In: Gesture 3, H. 2, S. 187-212.

Bose, Ines (2003): Dóch da sin ja' nur mûster. Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel. Frankfurt am Main: Lang.

Bose, Ines/Hannken-Illjes, Kati (2019): Die Entwicklung von argumentativen Fähigkeiten bei Vorschulkindern. Zwischen Agonalität und Kooperativität. In: Bose, Ines/Hannken-Illjes, Kati/Kurtenbach, Stephanie (Hrsg.): Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch. Berlin: Frank & Timme. S. 11-32.

Bose, Ines/Hannken-Illjes, Kati/Kurtenbach, Stephanie (2013): Entwicklung kindlicher Kommunikationsfähigkeit. In: Bose, Ines/Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur/Stock, Eberhard (Hrsg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr. S. 81-100.

Bose, Ines/Kurtenbach, Stephanie (2013): Analysen zu Gesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Einführung in diesen Band. In: Kurtenbach, Stephanie/Bose, Ines (Hrsg.): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. Frankfurt am Main: Lang. S. 7-21.

Bose, Ines/Kurtenbach, Stephanie (2014): Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita. Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch. In: Barth-Weingarten, Dagmar/Szczepek Reed, Beatrice (Hrsg.): Prosodie und Phonetik in der Interaktion. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. S. 136-161.

Boueke, Dietrich/Klein, Wolfgang (1983): Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Tübingen: Narr.

Bova, Antonio (2015): Children's responses in argumentative discussions relating to parental rules and prescriptions. In: Ampersand, H. 2, S. 109-121.

Bova, Antonio/Arcidiacono, Francesco (2013): Investigating children's Why-questions: A study comparing argumentative and explanatory function. Discourse Studies 15, H. 16, S. 713-734.

Brandt, Birgit (2004): Kinder als Lernende. Partizipationsspielräume und -profile im Klassenzimmer. Eine mikrosoziologische Studie zur Partizipation im Klassenzimmer. Frankfurt am Main: Lang.

Brandt, Birgit/Höck, Gyde (2010): Josefine und ihre Lernpartnerinnen – verschiedene Formen der Ko-Konstruktion. In: Lindmeier, Anke/Ufer, Stefan (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2010. Vorträge auf der 44. Tagung für Didaktik der Ma-

thematik vom 08.03.2010 bis 12.03.2010 in München. Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.

Brandt, Birgit/Höck, Gyde (2011): Mathematical Joint Construction At Elementary Grade – A Reconstruction Of Collaborative Problem Solving In Dyads. [Vortrag auf der CERME 7 (Polen/Rzézsow)].

Braun, Friederike (2004): Reden Frauen anders? Entwicklungen und Positionen in der linguistischen Geschlechterforschung. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hrsg.): Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Mannheim: Dudenverlag. S. 9-26.

Breindl, Eva (2004): Relationsbedeutung und Konnektorbedeutung. Additivität, Adversativität und Konzessivität. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.): Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik. Berlin: De Gruyter. S. 225-253.

Brennan, Susan E./Galati, Alexia/Kuhlen, Anna K. (2010): Two Minds, One Dialog: Coordinating Speaking and Understanding. In: Ross, Brian H. (Hrsg.): The Psychology of Learning and Motivation 53, Burlington: Academic Press, S. 301-344.

Brenning, Jana (2015): Syntaktische Ko-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Brewer, Marilynn B. (2003): Optimal Distinctiveness, Social Identity, and the Self. In: Leary, Mark R./Tangney, June Price (Hrsg.): Handbook of self and identity. New York, NY: Guilford Press. S. 480-491.

Brightman, Edgar Sheffield (Hrsg.) (1927): Proceedings of the sixth International Congress of Philosophy. New York u.a.: Longmans, Green.

Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (2008): Handbücher zu Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Text- und Gesprächslinguistik Band 1. Berlin: De Gruyter.

Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7., durchges. Aufl. Berlin: Schmidt.

Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (2010): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Brinton, Laurel J. (1996): Pragmatic Markers in English. Grammaticalization and Discourse Functions. Originally published 1996. Berlin, New York: De Gruyter.

Britton, James N. (1982): Talking. In: Britton, James N./Pradl, Gordon M. (Hrsg.): Prospect and retrospect. Selected essays of James Britton. Montclair, NJ: Boynton/Cook Publishers. S. 112-122.

Brödel, Rainer (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? 49, S. 39-47 (auch online unter http://www.die-bonn.de/id/1470).

Brown, Rupert (1988): Group processes. Dynamics within and between groups. Oxford: Blackwell.

Bruner, Jerome S. (1961): The Act of Discovery. In: Harvard Educational Review 31, S. 21-32.

Bruner, Jerome. S. (1981). Der Akt der Entdeckung. In: Neber, Heinz: Entdeckendes Lernen. Weinheim: Beltz. S. 15-29.

Bruner, Jerome S. (1983): Child's talk. Learning to use language. Oxford: Oxford University Press.

Bruner, Jerome S. (1996): The culture of education. 2. print. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bubenhofer, Noah (2009): Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse. Berlin: De Gruyter.

Buber, Martin (2008): Ich und du. [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam.

Bublitz, Wolfram (1988): Supportive fellow-speakers and cooperative conversations. Discourse topics and topical actions, participant roles and 'recipient action' in a particular type of everyday conversation. Amsterdam: Benjamins.

Bublitz, Wolfram (1996): I Bought a Freezer – You've Bought a Freezer – They've Bought a Freezer. Repetition as a Text-building Device. In: Bazzanella, Carla (Hrsg.): Repetition in dialogue. Tübingen: Niemeyer. S. 16-28.

Bublitz, Wolfram/Kühn, Peter (1981): Aufmerksamkeitssteuerung. Zur Verstehenssicherung des Gemeinten und des Mitgemeinten. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 9, H. 1.

Buchs, Céline/Butera, Fabrizio/Mugny, Gabriel/Darnon, Céline (2004): Conflict Elaboration and Cognitive Outcomes. In: Theory Into Practice 43, H. 1, S. 23-30.

Bücker, Jörg (2004): Argumentationstheorie und interaktionale Linguistik. In: Studentische Arbeitspapierreihe Sprache und Interaktion (Universität Münster), H. 1, S. 1-117.

Bücker, Jörg (2012): Sprachhandeln und Sprachwissen. Grammatische Konstruktionen im Spannungsfeld von Interaktion und Kognition. Berlin: De Gruyter.

Budke, Alexandra (2013): Stärkung von Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht – sinnlos, unnötig und zwecklos? In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 353-364.

Budke, Alexandra/Meyer, Michael (2015): Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In: Budke, Alexandra/Kuckuck, Miriam/Meyer, Michael/Schäbitz, Frank/Schlüter, Kirsten/Weiss, Günther (Hrsg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster, New York: Waxmann. S. 9-30.

Bühler, Karl (1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. 3. Aufl., ungekürzter Neudr. d. Ausg. Jena, Fischer, 1934. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Burger, Harald/Günther, Ulla/Häcki Buhofer, Annelies/Rüegg, Regula/Schneider, Hansjakob (1998): Richtlinien zur Transkription von Texten. Intern verwendetes Manuskript. Deutsches Seminar der Universität Zürich.

Burke, Kenneth (1969): A rhetoric of motives. California ed. Berkeley, Calif.: University of California Press.

Burleson, Brant R. (1987): Cognitive complexity. In: McCroskey, James C. (Hrsg.): Personality and interpersonal communication. Newbury Park: Sage. S. 305-349.

Bushati, Bora/Ebner, Christpoher (2015): «Wie baut man eine Hundehütte». Das Unterrichtsmodul «Wissenschaftliches Schreiben» mit Fokus auf Studierende mit Deutsch als Zweitsprache. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann Verlag. S. 267-292.

Buth, Manfred (1996): Einführung in die formale Logik. Unter der besonderen Fragestellung: was ist Wahrheit allein aufgrund der Form? Frankfurt am Main: Lang.

Butler, Judith (1990): Gender trouble. Feminism and the subversion of identity. New York: Routledge.

Cameron, Deborah (1997): Performing gender identity. Young men's talk and the construction of heterosexual masculinity. In: Johnson, Sally/Meinhof, Ulrike Hanna (Hrsg.): Language and masculinity. Oxford, UK: Blackwell. S. 47-64.

Canary, Daniel J./Brossmann, Jeanette E./Brossmann, Brent G./Weger, Harry (1995): Toward a theory of minimally rational argument: Analyses of episode-specific effects of argument structures. In: Communication Monographs 62, H. 3, S. 183-212.

Cannava, Kaitlin E. (2016): The Repertoire of Understanding. The Linguistic Patterning of Repetition and Alignment within Supportive Conversations. Doctoral Dissertation. Baton Rouge, Louisiana.

Cannava, Kaitlin/Bodie, Graham D. (2017): Language use and style matching in supportive conversations between strangers and friends. First published April 5, 2016. In: Journal of Social and Personal Relationships 34, H. 4, S. 467-485.

Carey, Susan/Spelke, Elizabeth (1998): Domain-specific knowledge and conceptual change. In: Hirschfeld, Lawrence A. (Hrsg.): Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture. Reprinted. Cambridge: Cambridge University Press. S. 169-200.

Carpenter, Malinda/Tomasello, Michael/Striano, Tricia (2005): Role Reversal Imitation and Language in Typically Developing Infants and Children With Autism. In: Infancy 8, H. 3, S. 253-278.

Casillas, Marisa (2014): Turn-Taking. In: Matthews, Danielle (Hrsg.): Pragmatic development in first language acquisition. Amsterdam: Benjamins. S. 55-70.

Cathomas, Rico (2007): Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. Das Ende der kommunikativen Wende? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25, H. 2, S. 180-191.

Cekaite, Asta/Blum-Kulka, Shoshana/Grøver, Vibeke/Teubal, Eva (Hrsg.) (2014): Children's Peer talk. Learning from each other. University Press: Cambridge.

Chafe, Wallace (1984): How People Use Adverbial Clauses. In: Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society 10, S. 437.

Chafe, Wallace (1997): Polyphonic Topic Development. In: Givón, Talmy (Hrsg.): Conversation. Cognitive, communicative and social perspectives. Amsterdam: Benjamins. S. 41-53.

Chamot, Anna Uhl/O'Malley, J. Michael (1994): The CALLA handbook. Implementing the cognitive academic language learning approach. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Chartrand, Tanya L./Bargh, John A. (1999): The chameleon effect: The perception – behavior link and social interaction. In: Journal of Personality and Social Psychology 76, H. 6, S. 893-910.

Chartrand, Tanya L./Lakin, Jessica L. (2013): The antecedents and consequences of human behavioral mimicry. In: Annual review of psychology 64, S. 285-308.

Chartrand, Tanya L./van Baaren, Rick (2009): Chapter 5 Human Mimicry. In: Zanna, Mark P. (Hrsg.): Advances in experimental social psychology. First edition. London, Amsterdam, Oxford, Burlington, MA, San Diego, Calif.: Academic Press. S. 219-274.

Chinn, Clark A. (2006): Learning to argue. In: O'Donnell, Angela M. (Hrsg.): Collaborative learning, reasoning, and technology. Mahwah, NJ: Erlbaum. S. 355-383.

Cienki, Alan/Bietti, Lucas M./Kok, Kasper (2014): Multimodal alignment during collaborative remembering. In: Memory Studies 7, H. 3, S. 354-369.

Clark, Douglas B./Sampson, Victor (2008): Assessing dialogic argumentation in online environments to relate structure, grounds, and conceptual quality. In: Journal of Research in Science Teaching 45, H. 3, S. 293-321.

Clark, Eve V. (2009): First language acquisition. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, Herbert H. (1996): Using language. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, Herbert H./Fox Tree, Jean E. (2002): Using uh and um in spontaneous speaking. In: Cognition 84, H. 1, S. 73-111.

Clift, Rebecca (2006): Indexing stance: Reported speech as an interactional evidential. In: Journal of Sociolinguistics 10, H. 5, S. 569-595.

Coates, Jennifer (2004): Women talk. Conversation between women friends. Reprinted. Oxford: Blackwell.

Cohen, Daniel/Stevens Katharina (2017): The Attraction of the Ideal Has No Traction on the Real: On Choices and Roles in Arguments. [Vortrag auf der 2nd European Conference on Argumentation: Argumentation and Inference. 20.-23. Juni 2017, Fribourg (Schweiz)].

Collins, Allan/Brown, John Seely/Newman, Susan E. (1989): Cognitive Apprenticeship. teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, Lauren B. (Hrsg.): Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 453-494.

Cook-Gumperz, Jenny (1976): Strategien sozialer Kontrolle in der Familie. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Coplan, Robert J./Hughes, Kathleen/Bosacki, Sandra/Rose-Krasnor, Linda (2011): Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. In: Journal of Educational Psychology 103, H. 4, S. 939-951.

Corsaro, William A. (1985): Friendship and peer culture in the early years. Westport, Conn.: Ablex Publ.

Corsaro, William A./Maynard, Douglas W. (1996): Format Tying in Discussion and Argumentation among Italian and American Children. In: Slobin, Dan Isaac (Hrsg.): Social interaction, social context, and language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp. Mahwah, NJ: Erlbaum. S. 157-174.

Corson, David (1988): Oral language across the curriculum. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.

Cosnier, Jacques (1992): Synchronisation et copilotage de l'interaction conversationnelle. Protée 20, H. 2., S. 33-39.

Coulter, Jeff (1990): Elementary Properties of Argument Sequences. In: Psathas, George (Hrsg.): Interaction competence. Washington, DC, Boston, London: Int. Inst. for Ethnomethodology and Conversation Analysis; University Press of America. S. 181-204.

Couper-Kuhlen, Elizabeth (1999): Prosodic Stylization. [Paper presented at the Seminar on Prosody, Grammar and Interaction. Helsinki].

Couper-Kuhlen, Elizabeth/Ono, Tsuyoshi (2007): Turn continuation in cross-linguistic perspective. In: Pragmatics 17, H. 4, S. 513-552.

Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (2001): Introducing Interactional Linguistics. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (Hrsg.): Studies in interactional linguistics. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co. S. 1-22.

Couper-Kuhlen, Elizabeth/Thompson, Sandra A. (2000): Concessive pattems in conversation. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Kortmann, Bernd (Hrsg.): Cause, condition, concession, contrast. Cognitive and discourse perspectives. Berlin, New York: De Gruyter. S. 381-410.

Croft, William (2011): Language Structure in its human context. New Directions for the language sciences in the twenty-first century. In: Hogan, Patrick Colm (Hrsg.): The Cambridge encyclopedia of the language sciences. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1-11.

Dale, Rick/Fusaroli, Riccardo/Duran, Nicholas/Richardson, Daniel C. (2013): The self-organization of human interaction. In: Ross, Brian (Hrsg.): Psycholgy of Learning and Motvation. Academic Press, S. 43-95.

Dausendschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (2015): Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 21-36.

De La Paz, Susan de (2005): Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. In: Journal of Educational Psychology 97, H. 2, S. 139-156.

Deppermann, Arnulf (2003): Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg. S. 10-26.

Deppermann, Arnulf (2004): Gesprächskompetenz – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt am Main: Lang. S. 15-27.

Deppermann, Arnulf (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr. S. 15-54.

Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deppermann, Arnulf (2013): Zur Einführung: Was ist eine «Interaktionale Linguistik des Verstehens»? In: Deutsche Sprache, H. 1, S. 1-5.

Deppermann, Arnulf/Blühdorn, Hardarik (2013): Negation als Verfahren des Adressatenzuschnitts. Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. In: Deutsche Sprache, H. 1, S. 6-30.

Deppermann, Arnulf/Elstermann, Mechthild (2008): Lexikalische Bedeutung oder Konstruktionsbedeutungen? Eine Untersuchung am Beispiel von Konstruktionen mit «verstehen». In: Stefanowitsch, Anatol/Fischer, Kerstin (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik II. Tübingen: Stauffenburg. S. 103-133.

Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 1-24.

Deppermann, Arnulf/Lucius-Hoene, Gabriele (2003): Argumentatives Erzählen. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg. S. 130-144.

Deppermann, Arnulf/Reitemeier, Ulrich/Schmitt, Reinhold/Spranz-Fogasy, Thomas (2010): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Tübingen: Narr.

Deppermann, Arnulf/Schmidt, Axel (2016): Partnerorientierung zwischen Realität und Imagination. Anmerkungen zu einem zentralen Konzept der Dialogtheorie. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 44, H. 3, S. 369-405.

Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2008): Verstehensdokumentationen. Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: Deutsche Sprache, H. 3, S. 220-245.

Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer VS.

Dewey, John (1997): Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press.

Dewey, John (2004): Die Struktur der Forschung. In: J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte. UVK (UTB): Konstanz, S. 223-244.

Díaz, Félix/Antaki, Charles/Collins, Alan F. (1996): Using completion to formulate a statement collectively. In: Journal of Pragmatics 26, H. 4, S. 525-542.

Diegritz, Theodor/Rosenbusch, Heinz S. (1977): Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen. 1. Aufl. München: Urban & Schwarzenberg.

Diehm, Isabell/Scholz, Gerold (2007): Vom Lernen der Kinder – ein Paradigmenwechsel in Kindergarten und Schule. In: Laging, Ralf (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 39-53.

Die Sprachstarken 5. Schuljahr (2019): Kommentarband. Deutsch für die Primarschule. Zug: Klett & Balmer.

Doise, Willem (1985): Social regulations in cognitive development. In: Hinde, Robert A. (Hrsg.): Social relationships and cognitive development. Oxford: Clarendon. S. 294-308.

Doury, Marianne (2004): La classification des arguments dans les discours ordinaires. In: Langages, 2 (n° 154), S. 59-73.

Doury, Marianne (2012): Preaching to the Converted. Why Argue When Everyone Agrees? In: Argumentation 26, H. 1, S. 99-114.

Drescher, Martina (2015): Von Konstruktionen, Ko-Konstruktionen und Rekonstruktionen. Perspektiven auf Formen sprachlich-interaktiven Handelns. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 75-96.

Drew, Paul/Heritage, John (Hrsg.) (1992): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press.

Drew, Paul/Sorjonen, Marja-Leena (1997): Institutional dialogue. In: van Dijk, Teun A. (Hrsg.): Discourse as social interaction. London: Sage Publ. S. 92-118.

Driver, Rosalind/Newton, Paul/Osborne, Jonathan (2000): Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. In: Science Education 84, H. 3, S. 287-312.

Du Bois, John W. (2007a): The stance triangle. In: Englebretson, Robert (Hrsg.): Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction. Amsterdam: Benjamins. S. 139-182.

Du Bois, John W. (2007b): Stancetaking in Discourse. Amsterdam: Benjamins, S. 139-141.

Dunn, Judy (1996): Arguing with siblings, friends, and mothers. developments in relationships and understanding. In: Slobin, Dan Isaac (Hrsg.): Social interaction, social context, and language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp. Mahwah, NJ: Erlbaum. S. 191-203.

Dunn, Judy/Munn, Penny (1987): The development of justification in disputes with mother and sibling. In: Developmental Psychology 23, S. 791-98.

Dutson, Alan J./Todd, Robert H./Magleby, Spencer P./Sorensen, Carl D. (1997): A Review of Literature on Teaching Engineering Design Through Project-Oriented Capstone Courses. In: Journal of Engineering Education 86, H. 1, S. 17-28.

Eckerman, Carol O./Whatley, Judith L./Kutz, Stuart L. (1975): Growth of social play with peers during the second year of life. In: Developmental Psychology 11, H. 1, S. 42-49.

Eggs, Ekkehard (1984): Die Rhetorik des Aristoteles. Ein Beitrag zur Theorie der Alltagsargumentation und zur Syntax von komplexen Sätzen (im Französischen). Frankfurt am Main: Lang.

Eglin, Peter/Hester, Stephen (1992): Category, predicate and task. The pragmatics of practical action. In: Semiotica 88, 3/4, S. 243-268.

Eglin, Peter/Hester, Stephen (2003): The Montreal massacre. A story of membership categorization analysis. Waterloo, Ont., Cardiff: Wilfrid Laurier University Press; Drake.

Ehlich, Konrad (1981): Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung. 1. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. S. 334-369.

Ehlich, Konrad (1995): The discourse of business negotiation. Berlin: De Gruyter.

Ehlich, Konrad (1996): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin: De Gruyter. S. 183-201.

Ehlich, Konrad (2014): Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens. In: Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (Hrsg.): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster, New York: Waxmann. S. 41-54.

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977a): Batterien sprachlicher Handlungen. In: Journal of Pragmatics 1, H. 4, S. 393-405.

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977b): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma Corinna (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München: Fink. S. 36-114.

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.

Eichinger, Ludwig M. (2016): Praktiken. Etwas Gewissheit im Geflecht der alltäglichen Welt. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter. S. VII-VIII.

Eisenberg, Ann R. (1992): Conflicts between mothers and their young children. In: Merrill-Palmer Quarterly 38, H. 1, S. 21-43.

Eisenberg, Ann R./Garvey, Catherine (1981): Children's Use of Verbal Strategies in Resolving Conflicts. In: Discourse Processes 4, H. 2, S.149-70.

Ekeocha, Justina Ohaeri/Brennan, Susan E. (2008): Collaborative recall in face-to-face and electronic groups. In: Memory (Hove, England) 16, H. 3, S. 245-261.

Erduran, Sibel (2007): Methodological foundations in the study of argumentation in science classrooms. In: Erduran, Sibel/Jiménez-Aleixandre, María Pilar (Hrsg.):

Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research. Dordrecht: Springer Science + Business Media B.V. S. 47-70.
Erduran, Sibel/Simon, Shirley/Osborne, Jonathan (2004): TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. In: Science Education 88, H. 6, S. 915-933.
Erickson, Frederick (1982): Classroom Discourse as Improvisation. Relationship between Academics Task Structure and Social Participation Structure. In: Wilkinson, Louise Cherry (Hrsg.): Communicating in the classroom. New York: Academic Press. S. 79-107.
Erickson, Frederick/Schultz, Jeffrey (1982): The Counselor as Gatekeeper. Social Interaction in Inverviews. New York: Academic Press.
Ervin-Tripp, Susan M. (1982): Ask and It Shall Be Given You. Children's Requests. In: Byrnes, Heidi (Hrsg.): Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press. S. 235-245.
Ervin-Tripp, Susan M./Gordon, David (1985): The development of requests. In: Schiefelbusch, Richard L. (Hrsg.): Communicative competence. Acquisition and intervention. Beverly Hills, CA: College Hills Press. S. 61-95.
Ervin-Tripp, Susan/Mitchell-Kernan, Claudia (Hrsg.) (1977): Child discourse. New York: Academic Press.
Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2016): Lehrplan 21 Deutsch. Kompetenzaufbau 2. Zyklus.
Falk, Jane (1980): The Conversational Duet. In: Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. Berkeley: Bls Berkeley Linguistics Society. S. 507-514.
Family, Neiloufar/Durus, Natalia/Ziegler, Gudrun (2015): Grammar as a Joint Achievement. Co-Constructions in L2 Interactions. In: Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language) 9, H. 1, S. 30-45.
Farnsworth, Megan (2012): Who's Coming to My Party? Peer Talk as a Bridge to Oral Language Proficiency. In: Anthropology & Education Quarterly 43, H. 3, S. 253-270.
Farris, Catherine S.P. (2000): Cross-sex peer conflict and the discursive production of gender in a Chinese preschool in Taiwan. In: Journal of Pragmatics 32, H. 5, S. 539-568.
Fasel Lauzon, Virginie/Pekarek Doehler, Simona/Pochon Berger, Evelyne (89): Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel. In: Bulletin VALS-ASLA 2009, S. 121-142.
Fawcett, Lillian M./Garton, Alison F. (2005): The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. In: The British journal of educational psychology 75, Pt 2, S. 157-169.
Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung = Writing and its use: an interdisciplinary handbook of international research. Berlin: De Gruyter.

Feilke, Helmuth (2008): Meinungen bilden (Basisartikel in Themenheft: Meinungen bilden). In: Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht, H. 211, S. 6-13.

Feilke, Helmuth (2010): «Aller guten Dinge sind drei». Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Fest-Platte für Gerd Fritz. http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf (Abfrage 06.08.2019).

Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache. Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 149-175.

Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 21, H. 38, S. 115-135.

Felton, Mark/Crowell, Amanda/Liu, Tina (2015): Arguing to Agree. In: Written Communication 32, H. 3, S. 317-331.

Felton, Mark/Garcia-Mila, Merce/Villarroel, Constanza/Gilabert, Sandra (2015): Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. In: The British journal of educational psychology 85, H. 3, S. 372-386.

Felton, Mark/Kuhn, Deanna (2001): The Development of Argumentive Discourse Skill. In: Discourse Processes 32, 2-3, S. 135-153.

Ferguson, Charles A. (1964): Baby Talk in Six Languages. In: American Anthropologist 66, H. 6, S. 103-114.

Ferrara, Kathleen (1992): The interactive achievement of a sentence: Joint productions in therapeutic discourse. In: Discourse Processes 15, H. 2, S. 207-228.

Fiehler, Reinhard (1998): Einführung in die Thematik. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Ausarbeitungen von Vorträgen, die im Themenbereich «Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation» auf der 26. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandt Linguistik in Kassel gehalten wurden (28. und 29. September 1995). Opladen: Westdt. Verlag S. 7-16.

Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr.

Fleck, Ludwik (1980): Die Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache – Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch.

Fölling-Albers, Maria (2001): Soziales Lernen in der Grundschule. In: Online Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik. https://familienhandbuch./schule/grundschule/soziales-lernen-in-der-grundschule (Abfrage 09.05.2012).

Förstl, Hans (2012): Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.

François, Frédéric (1980): Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. In: Pratiques 28, H. 1, S. 83-94.

Frank-Job, Barbara (2015): Ko-Konstruktionen, alignment und interaction intelligence. Gedanken zum Zusammenhang zwischen Sprache, Kommunikation und Kognition. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 325-348.

Freeley, Austin J./Steinberg, David L. (2009): Argumentation and debate. Critical thinking for reasoned decision making. 12th ed., international student ed. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.

Fritz, Thomas. A. (2005): Der Text. In: Kunkel-Razum, Kathrin/Münzberg, Franziska (Hrsg.): Duden. Die Grammatik. 7. Auflage. Mannheim, S. 1067-1174.

Fthenakis, Wassilios E. (2009): Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. In: didacta Kinderzeit – Zeitschrift für Pädagogik und Bildung 3, S. 8-13. http://equiyoga.de/Kokonstruktion.pdf (Abfrage 31.08.2019).

Fthenakis, Wassilios E./Berwanger, Dagmar/Reichert-Garschhammer, Eva (2014): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 6. Auflage. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration. Hessisches Kultusministerium. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/bildung_von_anfang_an_2014.pdf (Abfrage 31.08.2019).

Fujiki, Martin/Brinton, Bonnie/Todd, Cindy M. (1996): Social Skills of Children With Specific Language Impairment. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools 27, H. 3, S. 195-202.

Garcia, Claudine (1980): Argumenter à l'oral. De la discussion au débat. In: Pratiques, H. 28, S. 95-124.

Garcia-Mila, Merce/Gilabert, Sandra/Erduran, Sibel/Felton, Mark (2013): The Effect of Argumentative Task Goal on the Quality of Argumentative Discourse. In: Science Education 97, H. 4, S. 497-523.

Garfinkel, Harold (1967): Studies in ethnomethodology. Cambridge, UK: Polity Press.

Garton, Alison (1992): Social interaction and the development of language and cognition. Hove: Erlbaum.

Garvey, Catherine (1984): Children's talk. London: Fontana.

Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülerinnen und Schülern. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Lang. S. 125-153.

Gauvain, Mary/Rogoff, Barbara (1989): Collaborative problem solving and children's planning skills. In: Developmental Psychology 25, H. 1, S. 139-151.

Geißner, Hellmut (1968): Der Fünfsatz. Ein Kapitel Redetheorie und Redepädagogik. In: Wirkendes Wort 18, H. 4, S. 258-278.

Geißner, Hellmut (1988): Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. 2., durchges. Aufl. Frankfurt am Main: Scriptor.

Georgakopoulou, Alexandra (2001): Arguing about the future: On indirect disagreements in conversations. In: Journal of Pragmatics 33, H. 12, S. 1881-1900.

Giles, Howard/Coupland, Nikolas/Coupland, Justine (1991): Accommodation theory: Communication, context, and consequence. In: Giles, Howard/Coupland, Justine/Coupland, Nikolas (Hrsg.): Contexts of accommodation. Developments in applied sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1-68.

Glachan, M./Light, P. (1982): Can two wrongs make a right? In: Butterworth, George (Hrsg.): Social cognition. Studies of the development of understanding. Brighton: Harvester. S. 238-262.

Glindemann, Ralf (1987): Zusammensprechen in Gesprächen. Aspekte einer konsonanztheoretischen Pragmatik. Berlin: De Gruyter.

Gloning, Thomas (2016): Neue mediale Formate und ihre kommunikative Nutzung in der Wissenschaft. Fallbeispiele und sieben Thesen zum Praktiken-Konzept, seiner Reichweite und seinen Konkurrenten. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 457-486.

Glück, Helmut (2005) (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. Metzler: Stuttgart, Weimar.

Goetz, Peggy J./Shatz, Marilyn (1999): When and how peers give reasons: justifications in the talk of middle school children. In: Journal of Child Language 26, H. 3, S. 721-748.

Goffman, Erving (1955): On Face-Work. In: Psychiatry 18, H. 3, S. 213-231.

Goffman, Erving (1956): The Nature of Deference and Demeanor. In: American Anthropologist 58, H. 3, S. 473-502.

Goffman, Erving (1974): Frame analysis. An essay on the organization of experience. New York: Harper & Row.

Goffman, Erving (1981): Footing. In: Goffman, Erving (Hrsg.): Forms of talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Pr. S. 124-150.

Goffman, Erving (1990): The presentation of self in everyday life. [Nachdr.]. New York, NY: Doubleday.

Gogolin, Ingrid (2010): Was ist Bildungssprache? In: Grundschulunterricht Deutsch 57, H. 4, S. 4-5.

Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 478-499.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. S. 69-87.

Gohl, Christine (2002): Zwischen Kausalität und Konditionalität. In: Deutsche Sprache 30, H. 3, S. 193-219.

Gohl, Christine (2006): Begründen im Gespräch. Eine Untersuchung sprachlicher Praktiken zur Realisierung von Begründungen im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Goldin-Meadow, Susan/Alibali, Martha Wagner (2013): Gesture's role in speaking, learning, and creating language. In: Annual review of psychology 64, S. 257-283.
Göncü, Artin/Rogoff, Barbara (1998): Children's Categorization With Varying Adult Support. In: American Educational Research Journal 35, H. 2, S. 333-349.
Goodale, Greg (2011): Sonic persuasion. Reading sound in the recorded age. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
Goodwin, Charles (1977): Some Aspects of the Interaction of Speaker and Hearer in the Construction of the Turn at talk in Natural Conversation. Philadelphia: University of Pennsylvania.
Goodwin, Charles (1981): Conversational organization. Interaction between speakers and hearers. New York: Academic Press.
Goodwin, Charles (2006): Retrospective and prospective orientation in the construction of argumentative moves. In: Text & Talk – An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies 26, 4-5, S. 443-461.
Goodwin, Jean (2008): Argument Has No Function. In: Informal Logic 27, H. 1, S. 69-90.
Goodwin, Marjorie H. (1980): Processes of Mutual Monitoring Implicated in the Production of Description Sequences. In: Sociological Inquiry 50, 3-4, S. 303-317.
Goodwin, Marjorie H. (1983): Aggravated correction and disagreement in children's conversations. In: Journal of Pragmatics 7, H. 6, S. 657-677.
Goodwin, Marjorie H. (1990): He-said-she-said. Talk as social organization among black children. Bloomington: Indiana University Press.
Goodwin, Marjorie H. (1995): Co-Construction in Girls' Hopscotch. In: Research on Language and Social Interaction 28, H. 3, S. 261-281.
Goodwin, Marjorie H. (2003): The relevance of ethnicity, class, and gender in children's peer negotiations. In: Holmes, Janet (Hrsg.): The handbook of language and gender. 1. publ. Malden, MA: Blackwell. S. 229-251.
Goodwin, Marjorie H./Goodwin, Charles (1987): Children's arguing. In: Tanz, Christine/Philips, Susan Urmston/Steele, Susan (Hrsg.): Language, gender, and sex in comparative perspective. Cambridge: Cambridge University Press. S. 200-248.
Gouran, Dennis S. (2010): Dale Hample: Arguing: Exchanging Reasons Face to Face. In: Argumentation 24, S. 259-263.
Graf, Eva-Maria (2015): Linguistische Evaluation eines Coaching-Prozesses. Die Ko-Konstruktion der Veränderung durch Coach und Klientin. In: Geißler, Harald/Wegener, Robert (Hrsg.): Bewertung von Coachingprozessen. Wiesbaden: Springer. S. 211-230.
Gräsel, Cornelia/Mandl, Heinz (1999): Problemorientiertes Lernen in der Methodenausbildung des Pädagogikstudiums. Forschungsbericht Nr. 111. Forschungsbericht. München.
Graumann, Carl F./Herrmann, Theo (1988): Other-Relatedness in Language Processing. In: Journal of Language and Social Psychology 7, 3-4, S. 159-168.

Greco, Sara/Mehmeti, Teuta/Perret-Clermont, Anne-Nelly (2017a): Do adult-children dialogical interactions leave space for a full development of argumentation? In: Journal of Argumentation in Context 6, H. 2, S. 193-219.

Greco, Sara/Perret-Clermont, Anne-Nelly/Iannaccone, Antonio/Rocci, Andrea/Convertini, Josephine/Schaer Rebecca (2017b): Analysing Implicit Premises within Children's Argumentative Inferences. [Vortrag auf der 2nd European Conference on Argumentation. Fribourg (Schweiz)].

Gregoromichelaki, Eleni/Kempson, Ruth/Purver, Matt/Mills, Gregory James/Cann, Ronnie/Meyer-Viol, Wilfried/Healey, Patrick G.T. (2011): Incrementality and intention-recognition in utterance processing. In: Dialogue & Discourse 2, H. 1, S. 199-233.

Grice, Herbert Paul (1975): Logic and Conversation. In: Syntax and Semantics 3. New York: Academic Press. S. 41-58.

Grice, Herbert Paul (1993): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hrsg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Mit einem Anhang zur Taschenbuchausgabe 1993. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 243-265.

Grize, Jean-Blaise (1996): Logique naturelle et communications. 1. éd. Paris: Presses Universitaires de France.

Groeben, Norbert/Schreier, Margrit/Christmann, Ursula (1993): Fairness beim Argumentieren. Argumentationsintegrität als Wertkonzept einer Ethik der Kommunikation. In: Linguistische Berichte, H. 147, S. 355-382.

Gromadecki, Ulrike/Mikelskis-Seifert, Silke/Duit, Reinders (2007): Naturwissenschaftliches Argumentieren im Anfangsunterricht Physik. In: Höttecke, Dietmar (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. 33. Jahrestagung der GDCP vom 18. bis 21. September 2006 in den Räumen der Universität Bern. Berlin: LIT-Verlag S. 166-168.

Gruber, Helmut (1996): Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskursform. Opladen: Westdt. Verlag

Grundler, Elke (2006): Zur Rolle des Engagements in Schülerdiskussionen. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg. S. 77-96.

Grundler, Elke (2008): Gesprächskompetenz. Ein Systematisierungsvorschlag im Horizont schulischer Bildungsstandards und Kompetenzen. In: Didaktik Deutsch, H. 24, S. 48-69.

Grundler, Elke (2009): Argumentieren lernen – die Bedeutung der Lexik. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 82-97.

Grundler, Elke (2009): Was heißt eigentlich Angemessenheit? Eine Annäherung an eine offensichtlich scheinende Bedingung der Gesprächskompetenz. In: Informationen zur Deutschdidaktik, H. 4, S. 32-40.

Grundler, Elke (2011): Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Tübingen: Stauffenburg.

Grundler, Elke (2015): Interaktive Argumententwicklung in schulischen Argumentationen. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62, H. 1, S. 47-60.

Grundler, Elke/Rezat, Sara (2016): Argumentative Themenentfaltung in Schülertexten und Schülergesprächen. In: Behrens, Ulrike/Gaetje, Olaf (Hrsg.): Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. Positionen der Deutschdidaktik. Theorie und Empirie. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 149-168.

Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (2009): Diskutieren und Debattieren. Argumentieren in der Schule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Ulrich, Winfried (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 487-511.

Guckelsberger, Susanne/Reich, Hans H. (2008): Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Brede, Ursula/Reich, Hans H./Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/1, S. 83-94.

Gülich, Elisabeth (1970): Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch. München: Fink.

Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1987): Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. In: Motsch, Wolfgang (Hrsg.): Satz, Text, sprachliche Handlung. Berlin: Akadademischer-Verlag. S. 199-261.

Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (2015): Zur Ko-Konstruktion von Anfallsschilderungen in Arzt-Patienten-Gesprächen. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 373-400.

Gülich, Elisabeth/Mondada, Lorenza/Furchner, Ingrid (2008): Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen. Tübingen: Niemeyer.

Gumperz, John Joseph (1982): Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, John J. (2000): Contextualization and understanding. In: Duranti, Alessandro/Goodwin, Charles (Hrsg.): Rethinking context. Language as an interactive phenomenon. Transferred to digital printing. Cambridge: Cambridge University Press. S. 231-252.

Gunn, Joshua (2007): Gimme Some Tongue (On Recovering Speech). In: Quarterly Journal of Speech 93, H. 3, S. 361-364.

Günther, Carsten (1999): Prosodie und Sprachproduktion. Tübingen: Niemeyer.

Günthner, Susanne (1993): Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche. Tübingen: Niemeyer.

Günthner, Susanne (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen: Niemeyer.

Günthner, Susanne (2006a): Zwischen Scherz und Schmerz – Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): Scherzkommunikation. Beiträge

aus der empirischen Gesprächsforschung. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. S. 81-108.
Günthner, Susanne (2006b): Grammatische Analysen der kommunikativen Praxis. 'Dichte Konstruktionen' in der Interaktion. In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen grammatischen Strukturen und Interaktionsprozessen. Radolfszell: Verlag für Gesprächsforschung. S. 95-121.
Günthner, Susanne (2008): «'weil – es ist zu spät'. Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren?». In: Denkler, Markus (Hrsg.): Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen. Münster: Aschendorff. S. 103-128.
Günthner, Susanne (2009): Konstruktionen in der kommunikativen Praxis. Zur Notwendigkeit einer interaktionalen Anreicherung konstruktionsgrammatischer Ansätze. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 37, H. 3, S. 55.
Günthner, Susanne (2011): Musterhaftigkeit in alltäglichen Interaktionen – eine Analyse von was-Konstruktionen im Gebrauch. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: De Gruyter. S. 296-313.
Günthner, Susanne (2012): ‚Geteilte Syntax': Kollaborativ erzeugte dass-Konstruktionen. In: Gidi-Arbeitspapier, H. 43.
Günthner, Susanne (2013): Ko-Konstruktionen im Gespräch. Zwischen Kollaboration und Konfrontation. In: Gidi-Arbeitspapier, H. 49.
Günthner, Susanne (2015): Ko-Konstruktionen im Gespräch. Zwischen Kollaboration und Konfrontation. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 55-76.
Günthner, Susanne (2017): Diskursmarker in der Interaktion. Formen und Funktionen univerbierter guck mal- und weißt du-Konstruktionen. In: Blühdorn, Hardarik (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung. S. 103-130.
Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (2009): Einleitung zum Sammelband. In: Bücker, Jörg/Günthner, Susanne (Hrsg.): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin, New York: De Gruyter. S. 1-20.
Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (2006): Konstruktionen in der Interaktion. Berlin: De Gruyter.
Günthner, Susanne/König, Katharina (2016): Kommunikative Gattungen in der Interaktion. Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 177-204.
Habermas, Jürgen (1999): Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag.
Habscheid, Stephan (2016): Handeln in Praxis. Hinter- und Untergründe situierter sprachlicher Bedeutungskonstitution. In: Deppermann, Arnulf/Linke,

Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 127-152.

Hagemann, Jörg (2009): Tag questions als Evidenzmarker. Formulierungsdynamik, sequentielle Struktur und Funktionen redezuginterner Tags. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, H. 10, S. 145-176.

Hakulinen, Auli/Selting, Margret (2005): Introduction. In: Hakulinen, Auli/Selting, Margret (Hrsg.): Syntax and lexis in conversation. Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction. Amsterdam: Benjamins. S. 1-14.

Haldimann, Nina/Hauser, Stefan/Nell-Tuor, Nadine (2017): Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats – Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen. In: leseforum.ch – Online-Plattform für Literalität, H. 1, S. 1-17.

Halliday, M.A.K. (1998): Language and Knowledge. The Unpacking of Text. In: Allison, Desmond/Wee, Lionel/Zhiming, Bao/Abraham, Sunita Anne (Hrsg.): Text in education and society. Singapore, River Edge, N.Y.: Singapore University Press; World Scientific. S. 157-178.

Hample, Dale (2005): Arguing. Exchanging reasons face to face. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hannken-Illjes, Kati (2004): Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen. Frankfurt am Main: Lang.

Hannken-Illjes, Kati (2018): Argumentation. Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hannken-Illjes, Kati/Bose, Ines (2018): Establishing validity among pre-school children. In: Journal of Argumentation in Context 7, H. 1, S. 1-17.

Hannover, Bettina/Pöhlmann, Claudia/Springer, Anne (2004): Selbsttheorien der Persönlichkeit. In: Pawlik, Kurt (Hrsg.): Theorien und Anwendungsfelder der Differentiellen Psychologie. Göttingen: Hogrefe. S. 317-364.

Hannover, Bettina/Zander, Lysann (2016): Die Bedeutung der Peers für die individuelle schulische Entwicklung. In: Möller, Jens/Köller, Michaela/Riecke-Baulecke, Thomas/Baumert, Jürgen/Fleckenstein, Johanna/Hannover, Bettina/Holzberger, Doris/Köller, Olaf/Kunter, Mareike/Meyer, Hilbert/Retelsdorf, Jan/Schalk, Lennart/Schumacher, Ralph/Stern, Elsbeth/Tenorth, Heinz-Elmar/Tillmann, Klaus-Jürgen/Werning, Rolf/Zander-Mušić, Lysann (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht – Lehren und Lernen. 1. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer. S. 91-105.

Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: De Gruyter, S. 1348-1355.

Hartung, Martin (2004): Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Becker-Mrotzek,

Michael/Brünner, Gisela (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 47-66.

Hattie, John (2012): Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Hausendorf, Heiko/Lindemann, Katrin/Ruoss, Emmanuel/Weinzinger, Carolin (2015): Ko-Konstruktionen in der Schrift. Zur Unterscheidung von Face-to-Face-Interaktion und Textkommunikation am Beispiel des Editierens fremder Beiträge in einem Online-Lernforum. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 111-138.

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (2005): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Hauser, Stefan/Kreuz, Judith (2018): Mündliches Argumentieren in der Schule zwischen pragmatischen Spielräumen und didaktischen Normsetzungen. In: Albert, Georg/Diao-Klaeger, Sabine (Hrsg.): Mündlicher Sprachgebrauch. Zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen: Stauffenburg. S. 179-199.

Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (2015): Aushandlung von Angemessenheit in Entscheidungsdiskussionen von Schulkindern Jg. 11, H. 2, S. 98-208.

Haviland, John B. (1986): 'Con Buenos Chiles': Talk, targets and teasing in Zinacantän. In: Text 6, S. 249-282.

Haworth, Avril (2000): Interpersonal Meanings in Small Group Classroom Interaction. In: Linguistics and Education 11, H. 3, S. 179-212.

Hayashi, Makoto (2003): Joint utterance construction in Japanese conversation. Amsterdam, Philadelphia, PA: Benjamins.

Hee, Katrin (2016a): Die Sprache Jugendlicher in schulischen Kontexten – eine Fallanalyse. In: Spiegel, Carmen/Gysin, Daniel (Hrsg.): Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang Edition. S. 71-90.

Hee, Katrin (2016b): Anbahnung konzeptioneller Schriftlichkeit – Gruppenunterricht als geeignetes didaktisches Lernarrangement? In: Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Zabka, Thomas/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hrsg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster, New York: Waxmann. S. 171-184.

Hee, Katrin (2017): Differenzierter Sprachgebrauch in schulischen Interaktionsformen. In: Bulletin VALS-ASLA, N° spécial, no. 2, S. 115-131.

Hee, Katrin (2018): Schülerkommunikation zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. In: Albert, Georg/Diao-Klaeger, Sabine (Hrsg.): Mündlicher Sprachgebrauch. Zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen: Stauffenburg. S. 151-177.

Heinze, Aiso/Erhard, Markus (2006): How much time do students have to think about teacher questions? An investigation of the quick succession of teacher questions

and students answers in the German mathematics classroom. In: ZDM – International Journal on Mathematics Education 38, H. 5, S. 388-398.
Helasvuo, Marja-Liisa (2004): Shared syntax: the grammar of co-constructions. In: Journal of Pragmatics 36, H. 8, S. 1315-1336.
Helbig, Gerhard (1990): Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970. 2., unveränd. Aufl., Lizenzausg. Opladen: Westdt. Verlag
Held, Gudrun (1995): Verbale Höflichkeit. Studien zur linguistischen Theorienbildung und empirische Untersuchung zum Sprachverhalten französischer und italienischer Jugendlicher in Bitt- und Dankessituationen. Tübingen: Narr.
Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
Heller, Vivien (2017): Managing knowledge claims in classroom discourse: the public construction of a homogeneous epistemic status. In: Classroom Discourse 8, H. 2, S. 156-174.
Heller, Vivien/Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62, H. 1, S. 5-20.
Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: Literalität im Schnittfeld von Familie, Frühbereich und Schule. Leseforum.ch, H. 3.
Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (1982): Einführung in die Gesprächsanalyse. 2., verb. und erw. Aufl. Berlin: De Gruyter.
Henrichs, Lotte (2010): Academic language in early childhood interactions. A longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children. [S.l]: [s.n.].
Heritage, John (1984): Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
Heritage, John (1985): Analyzing news interviews. Aspects of the production of talk for an overhearing audience. In: van Dijk, Teun A. (Hrsg.): Handbook of discourse analysis. Discourse and Dialogue. London: Academic Press. S. 95-119.
Heritage, John (1988): Explanations as accounts. A conversation analytic perspective. In: Antaki, Charles (Hrsg.): Analysing everyday explanation. A casebook of methods. London: Sage. S. 127-144.
Heritage, John (1997): Conversational analysis and institutional talk. Analysing data. In: Silverman, David (Hrsg.): Qualitative research. Theory, method and practice. London: Sage. S. 161-182.
Heritage, John (2012): The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. In: Research on Language and Social Interaction 45, H. 1, S. 30-52.
Heritage, John/Clayman, Steven (2010): Talk in Action. Interactions, Identities, and Institutions. 1st ed. Hoboken: John Wiley & Sons Incorporated.
Heritage, John/Raymond, Geoffrey (2005): The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. In: Social Psychology Quarterly 68, H. 1, S. 15-38.

Heritage, John/Stivers, Tanya (2013): Conversation analysis and sociology. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrsg.): The handbook of conversation analysis. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, S. 659-673.

Heritage, John/Striano, Tricia (2013): Conversation analysis and sociology. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrsg.): The handbook of conversation analysis. First edition. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell. S. 659-673.

Hess, Diana E. (2009): Controversy in the classroom. The democratic power of discussion. London: Routledge.

Hester, Stephen (2010): Conversational actions and category relations: An analysis of a children's argument. In: Discourse Studies 12, H. 1, S. 33-48.

Hester, Stephen/Eglin, Peter (1992): A sociology of crime. London: Routledge.

Heymann, Hans Werner (2019): Schule als Ort allgemeiner Bildung?. In: Harring, Marius/Rohlfs, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann. S. 903-913.

Hirsch, Richard (1989): Argumentation, information, and interaction. Studies in face-to-face interactive argumentation under differing turn-taking conditions. Göteborg: Department of Linguistics University of Göteborg.

Hirschfeld, Ursula/Stock, Eberhard (2013): Phonologische Grundlagen des Deutschen. In: Bose, Ines/Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur/Stock, Eberhard (Hrsg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr. S. 27-47.

Hitzler, Sarah (2012): Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hitzler, Sarah (2013): Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, H. 14, S. 110-132.

Hitzler, Sarah/Messmer, Heinz (2010): Group Decision-making in Child Welfare and the Pursuit of Participation. In: Qualitative Social Work: Research and Practice 9, H. 2, S. 205-226.

Höck, Gyde (2015): Ko-Konstruktive Problemlösegespräche im Mathematikunterricht. Eine Studie zur lernpartnerschaftlichen Entwicklung mathematischer Lösungen unter Grundschulkindern. Münster, New York: Waxmann.

Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Holler, Judith/Wilkin, Katie (2011): Co-Speech Gesture Mimicry in the Process of Collaborative Referring During Face-to-Face Dialogue. In: Journal of Nonverbal Behavior 35, H. 2, S. 133-153.

Hood, Lois/Bloom, Lois (1979): What, when, and how about why. A longitudinal study of early expressions of causality. Wiley: Society for Research in Child Development.

Hörning, Karl H./Reuter, Julia (2004): Doing culture. Kultur als Praxis. In: Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript. S. 9-15.

Hornung, Antonie (2014): Studieren im Spannungsfeld zwischen LernenL und LernenF. In: Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (Hrsg.): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster, New York: Waxmann. S. 199-223.

Housley, William (2003): Interaction in multidisciplinary teams. Repr. Farnham, Burlington: Ashgate.

Howe, Christine (2009): Collaborative Group Work in Middle Childhood. In: Human Development 52, H. 4, S. 215-239.

Hristova, Zoia (2014): Using Peers to Assess Oral Presentations to Foster Learning. In: International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education 22, H. 3, S. 74-80.

Huber, Günter L. (2001): Kooperatives Lernen im Kontext der Lehr-/Lernformen. In: Finkbeiner, Claudia/Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. 1. Aufl. Donauwörth: Auer. S. 222-245.

Huber, Günter L./Roth, Jürgen W. H. (1999): Finden oder suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewißheit. 1. Aufl. Schwangau: Huber.

Huisman, Marjan (2001): Decision-Making in Meetings as Talk-in-Interaction. In: International Studies of Management & Organization 31, H. 3, S. 69-90.

Humboldt, Wilhelm von (1963): Ueber den Dualis. In: Humboldt, Wilhelm von/Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Schriften zur Sprachphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 113-143.

Hundsnurscher, Franz (1994): Dialog-Typologie. In: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer. S. 203-238.

Hunt, Stephen/Wright, Anna/Simonds, Cheri (2014): Securing the Future of Communication Education: Advancing an Advocacy and Research Agenda for the 21st Century. In: Communication Education 63, H. 4, S. 449-461.

Hutchby, Ian (1996): Confrontation talk. Arguments, asymmetries, and power on talk radio. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hutchby, Ian (2011): Non-neutrality and argument in the hybrid political interview. In: Discourse Studies 13, H. 3, S. 349-365.

Hymes, Dell (1971): Competence and Performance in Linguistic Theory. In: Huxley, Renira/Ingram, Elisabeth (Hrsg.): Language acquisition. Models and methods. [proceedings of a C.A.S.D.S. Study Group on «Mechanisms of Language Development» held jointly with the Ciba Foundation, London, May 1968, being the third study group in a C.A.S.D.S. programme on «The Origins of Human Behaviour»]. London: Academic Press. S. 3-28.

Imo, Wolfgang (2007): Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch. Berlin: De Gruyter.

Imo, Wolfgang (2016): Dialogizität – eine Einführung. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 44, H. 3, S. 133.

Imo, Wolfgang (2017): Diskursmarker im gesprochenen und geschriebenen Deutsch. In: Blühdorn, Hardarik (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung. S. 49-72.

Ireland, Molly E./Pennebaker, James W. (2010): Language style matching in writing: synchrony in essays, correspondence, and poetry. In: Journal of Personality and Social Psychology 99, H. 3, S. 549-571.

Isaacs, Ellen A./Clark, Herbert H. (1987): References in conversation between experts and novices. In: Journal of Experimental Psychology: General 116, H. 1, S. 26-37.

Jacobs, Scott (2017): On How to Do without the Opening Stage. Arguers and Argumentation Theorists Can Get Along Without It. [Vortrag auf der 2nd European Conference on Argumentation. Fribourg (Schweiz)].

Jacoby, Sally/Ochs, Elinor (1995): Co-Construction: An Introduction. In: Research on Language and Social Interaction 28, H. 3, S. 171-183.

Jantzer, Vanessa/Haffner, Johann/Parzer, Peter/Resch, Franz (2012): Opfer von Bullying in der Schule. In: Kindheit und Entwicklung 21, H. 1, S. 40-46.

Jefferson, Gail (1978): Sequential aspects of storytelling in conversation. In: Schenkein, Jim (Hrsg.): Studies in the organization of conversational interaction. New York: Academic Press. S. 219-248.

Jefferson, Gail (1990): List construction as a task and resource. In: Psathas, George (Hrsg.): Interaction competence. Washington, DC, Boston, London: Int. Inst. for Ethnomethodology and Conversation Analysis; University Press of America.

Jens, Walter (1977): Rhetorik. In: Kohlschmidt, Werner/Mohr, Wolfgang (Hrsg.): Reallexikon der Deutschen Literaturgeschichte, Band 3: P-Sk. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter. S. 441.

Jiménez-Aleixandre, María Pilar/Erduran, Sibel (2007): Argumentation in science education. An overview. In: Erduran, Sibel/Jiménez-Aleixandre, María Pilar (Hrsg.): Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research. Dordrecht: Springer Science + Business Media B.V. S. 3-28.

Johnson, David W./Johnson, Roger T. (1991): Learning together and alone. 3. ed. Boston u.a.: Allyn and Bacon.

Johnson, David W./Johnson, Roger T./Holubec, Edythe Johnson (1993): The new circles of learning. Cooperation in the classroom and school. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, Ralph H. (2000): Manifest rationality. A pragmatic theory of argument. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Jones, Ithel (2002): Social Relationships, Peer Collaboration and Children's Oral Language. In: Educational Psychology 22, H. 1, S. 63-73.

Jones, Susanne M./Wirtz, John G. (2007): «Sad Monkey See, Monkey Do:» Nonverbal Matching in Emotional Support Encounters. In: Communication Studies 58, H. 1, S. 71-86.

Jucker, Andreas H./Smith, Sara W. (1996): Explicit and implicit ways of enhancing common ground in conversations. In: Pragmatics 6, H. 1, S. 1-18.

Kallmeyer, Werner (1977): Verständigungsprobleme in Alltagsgesprächen. In: Der Deutschunterricht 29, H. 6, S. 52-69.

Kallmeyer, Werner (1979): «(EXPRESSIF) eh ben dis donc, hein 'pas bien». In: Kloepfer, Rolf (Hrsg.): Bildung und Ausbildung in der Romania. Akten des Romanistentages in Gießen 1977. München: Fink. S. 549-568.

Kallmeyer, Werner (1981): Gestaltungsorientiertheit in Alltagserzählungen. In: Kloepfer, Rolf/Janetzke-Dillner, Gisela (Hrsg.): Erzählung und Erzählforschung im 20. Jahrhundert. Tagungsbeiträge eines Symposiums der Alexander von Humboldt-Stiftung Bonn-Bad Godesberg veranstaltet vom 9. bis 14. September 1980 in Ludwigsburg. Stuttgart: Kohlhammer. S. 409-429.

Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch. In: Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (Hrsg.): Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistentag 1983. Berlin: De Gruyter. S. 81-123.

Kallmeyer, Werner (1996): Was ist Gesprächsrhetorik? In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß. Tübingen: Narr. S. 7-18.

Kallmeyer, Werner (2005): Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./Trudgill, Peter (Hrsg.): Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society = Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. completely revised and extended edition. Berlin: De Gruyter. S. 1095-1108.

Kanzog, Klaus (1977): Reallexikon der Deutschen Literaturgeschichte, Band 3: P-Sk. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter.

Keenan, E. Ochs/Schieffelin, Bambi B. (1976): Topic as a discourse notion. a study of topic in the conversations of children and adults. In: Li, Charles N. (Hrsg.): Subject and topic. New York, NY: Acad. Press. S. 335-384.

Keevallik, Leelo (2006): From discourse pattern to epistemic marker: Estonian (ei) tea 'don't know'. In: Nordic Journal of Linguistics 29, H. 2, S. 173-200.

Kelle, Helga (2008): Mädchen. Zur Entwicklung der Mädchenforschung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate/Budrich, Barbara (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 410-419.

Keller, Monika/Reuss, Siegfried (1985): The process of moral decision-making. Normative and empirical conditions of participation in moral discourse. In: Berkowitz, Marvin W./Oser, Fritz (Hrsg.): Moral education. Theory and application. Hillsdale, NJ: Erlbaum. S. 109-123.

Kempen, Leander (2019): Begründen und Beweisen im Übergang von der Schule zur Hochschule. Theoretische Begründung, Weiterentwicklung und Evaluation einer universitären Erstsemesterveranstaltung unter der Perspektive der doppelten Diskontinuität. Springer Spektrum: Wiesbaden.

Kern, Friederike/Ohlhus, Sören (2013): Argumentieren und Argumentationskompetenz aus gesprächsanalytischer Sicht. In: Steinweg, Anna (Hrsg.): Prozessbezogene Kompetenzen: fördern, beobachten, bewerten. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 39-54.

Kern, Friederike/Quasthoff, Uta M. (2005): Fantasy stories and conversational narratives of personal experience. Genre-specific, interactional and developmental perspectives. In: Quasthoff, Uta M./Becker, Tabea (Hrsg.): Narrative interaction. Amsterdam: Benjamins. S. 15-56.

Kidwell, Mardi (2011): Epistemics and Embodiment in the Interaction of Very Young Children. In: Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (Hrsg.): The morality of knowledge in conversation. 1. publ. Cambridge: Cambridge University Press. S. 257-282.

Kienpointner, Manfred (1983): Argumentationsanalyse. Innsbruck: Verlag des Instituts für Sprachwissenschaft.

Kienpointner, Manfred (1992): Alltagslogik. Stuttgart: Frommann-Holzboog.

Kienpointner, Manfred (1996): Vernünftig argumentieren. Reinbek: Rowohlt.

Kiemer, Katharina/Gröschner, Alexander/Pehmer, Ann-Kathrin/Seidel, Tina (2015): Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. In: Learning and Instruction 35, S. 94-103.

Kiesling, Scott F. (2009): Style as stance. Can stance be the primary explanation for patterns of sociolinguistic variation? In: Jaffe, Alexandra M. (Hrsg.): Stance. Sociolinguistic perspectives. Oxford: Oxford University Press. S. 171-194.

Kim, Sungho/Hand, Brian (2015): An Analysis of Argumentation Discourse Patterns in Elementary Teachers' Science Classroom Discussions. In: Journal of Science Teacher Education 26, H. 3, S. 221-236.

Kindt, Walther (1992): Organisationsformen des Argumentierens in natürlicher Sprache. In: Paschen, Harm/Wigger, Lothar/Fitzgibbons, Robert E. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim: Dt. Studien Verlag S. 95-120.

Kindt, Walther (2001): Argumentationsanalyse. Ein Stiefkind der Diskursforschung. Warum die Rekonstruktion von Argumentation zu den Standardaufgaben in Kommunikationsuntersuchungen gehören sollte. In: Iványi, Zsuzsanna/Kertész, András (Hrsg.): Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven; Vorträge der Sektion Gesprächsforschung an der 30. GAL-Jahrestagung (Frankfurt am Main, 30. September-2. Oktober 1999). Frankfurt am Main: Lang. S. 169-184.

Kindt, Walther (2007): Grammatik? Und Interaktion? Unzulängliches aus der Gesprächsforschung. In: Linguistische Berichte, H. 212, S. 455-480 (auch online unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0070-bipr-41398, (Abfrage 11.7.2019)).

Kindt, Walther (2008): Die Rolle sprachlicher Indikatoren für Argumentationsanalysen. Ein Ergebnisbericht aus der Linguistischen Rhetorik. In: Kreuzbauer, Hanna Maria (Hrsg.): Rhetorische Wissenschaft. Rede und Argumentation in Theorie und Praxis. Wien: Lit. S. 147-162.

Kipp, Kerstin (2016): Kommunikation und Hirnforschung. Was das Miteinandersprechen so einzigartig mach. In: Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft 33, H. 62, S. 19-27.

Klann-Delius, Gisela (1985): Untersuchungen zur Entwicklung von Diskursfähigkeit am Beispiel von Spielerklärungen. Abschlußbericht des DFG-Projektes. Berlin: Linguistische Arbeiten und Berichte, H. 21.

Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 38/39, S. 9-57.

Klein, Wolfgang (1981): Logik der Argumentation. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung. 1. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 226-264.

Klein, Wolfgang (1985): Ellipse, Fokusgliederung und thematischer Stand. In: Meyer-Hermann, Reinhard/Rieser, Hannes (Hrsg.): Ellipsen und fragmentarische Ausdrücke. Tübingen: Niemeyer. S. 1-24.

Klein, Wolfgang (1993): Ellipse. In: Jakobs, Joachim/von Stechow, Arnim/Sternefeld, Wolfgang/Vennemann, Theo (Hrsg.) Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung 1. Berlin: De Gruyter, S. 763-799.

Kline, Susan L. (1998): Influence Opportunities and the Development of Argumentation Competencies in Childhood. In: Argumentation 12, H. 3, S. 367-386.

Klippert, Heinz (2009): Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Klocke, Ulrich/Mojzisch, Andreas (2015): Dialektische Führung. Förderung von Dissens als Führungsaufgabe. Wiesbaden: Springer Gabler.

Knerich, Heike (2013): Listenkonstruktionen als vorgeformte Strukturen – Vorgeformte Ausdrücke innerhalb von Listenkonstruktionen 62, H. 5, S. 97-117.

Knoblauch, Hubert (1995): Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte. Berlin: De Gruyter.

Knoblauch, Hubert (2005): Wissenssoziologie. Stuttgart: UTB.

Knoblauch, Hubert/Tuma, René (2016): Praxis, kommunikatives Handeln und die Videoanalyse der Videoanalyse. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 229-250.

Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: Soziale Welt 40, 1/2, S. 86-96.

Knorr-Cetina, Karin (2002): Epistemic Cultures. How the Sciences Make Knowledge. In: History and Philosophy of the Life Sciences 24, H. 1, S. 122-124.

Komor, Anna (2010): Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich. Eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit. Münster: Waxmann.

König, Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. Bildungsforschung, Bd. 1: Frühes Lernen.

König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten; [mit Praxisfilmen im Internet]. 1. Aufl. Troisdorf: BildungsVerlag EINS.

Kopperschmidt, Josef (1989): Methodik der Argumentationsanalyse. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.

Kopperschmidt, Josef (2000): Argumentationstheorie zur Einführung. 1. Aufl. Hamburg: Junius.

Kopperschmidt, Josef/Schanze, Helmut (1985): Argumente – Argumentation. Interdisziplinäre Problemzugänge. München: Fink.

Kotthoff, Helga (1990): Gewinnen oder verlieren? Beobachtungen zum Sprachverhalten von Frauen und Männern in argumentativen Dialogen an der Universität. In: Trömel-Plötz, Senta (Hrsg.): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag. S. 90-113.

Kotthoff, Helga (1993): Disagreement and concession in disputes: On the context sensitivity of preference structures. In: Language in Society 22, H. 2, S. 193-216.

Kotthoff, Helga (2006): Bewusst oder habituell? Wie Kinder und Erwachsene Kommunikation lernen. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 59-74.

Kotthoff, Helga (2007): Oral genres of humor. In: Pragmatics 17, H. 2, S. 263-296.

Kotthoff, Helga (2015): Konsensuelles Argumentieren in schulischen Sprechstunden. In: Hauser, Stefan/Mundwiler, Vera (Hrsg.): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. 1. Auflage. Bern: Hep. S. 72-94.

Krammer, Kathrin (2009): Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.

Krappmann, Lothar/Kleineidam, Veronika (1999): Interaktionspragmatische Herausforderungen des Subjekts. In: Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 241-265.

Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa.

Krech, Eva-Maria/Richter, Günther/Stock, Eberhard/Suttner, Jutta (1991): Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung. Berlin: Akademischer Verlag.

Krelle, Michael (2011): Dimensionen von Gesprächskompetenz. Anmerkungen zur Debatte über mündliche Fähigkeiten im Deutschunterricht. In: Behrens, Ulrike/Eriksson, Birgit (Hrsg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. 1. Auflage. Bern: Hep. S. 13-34.

Krelle, Michael (2013): Gesprächskompetenz in der Grundschule und der Sekundarstufe I – Konzepte und didaktische Erläuterungen. In: Gailberger, Steffen/Wietzke,

Frauke (Hrsg.): Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim, Basel: Beltz. S. 422-483.

Krelle, Michael (2014): Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Kreuz, Judith (2018): Zum ko-konstruierten Argumentieren Jugendlicher in schulischen Gruppendiskussionen. In: Neuland, Eva/Könning, Benjamin/Wessels, Elisa (Hrsg.): Jugendliche im Gespräch. Forschungskonzepte, Methoden und Anwendungsfelder aus der Werkstatt der empirischen Sprachforschung. Berlin: Peter Lang. S. 63-80.

Kreuz, Judith/Luginbühl, Martin (2020): From Flat Propositions to Deep Co-constructed and Modalised Argumentations: Oral Argumentative Skills among Elementary-school Children from Grades 2 to 6. Research on Children and Social Interaction, 4(1). Special Issue: Explaining and arguing: The role of co-construction and multimodality, S. 93-114.

Kreuz, Judith/Mundwiler, Vera (2016): «verbAndskasten !MÜS!sen wir haben;». Zum argumentativen Potenzial von Prosodie am Beispiel von Einigungsdiskussionen bei Grundschulkindern. In: Studia Linguistica, H. 35, S. 99-118.

Krummheuer, Götz (1992): Lernen mit «Format». Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Krummheuer, Götz (1995): The ethnography of argumentation. In: Cobb, Paul/Bauersfeld, Heinrich (Hrsg.): The emergence of mathematical meaning. Interaction in classroom cultures. Hillsdale, NJ: Erlbaum. S. 229-269.

Krummheuer, Götz (1997): Zum Begriff der «Argumentation» im Rahmen einer Interaktionstheorie des Lernens und Lehrens von Mathematik. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 29, H. 1, S. 229-269.

Krummheuer Gütz (2007): Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Rabenstin Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krummheuer, Götz (2008): Inskription, Narration und diagrammatisch basierte Argumentation. Narrative Rationalisierungspraxen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Jungwirth, Helga/Krummheuer, Götz (Hrsg.): Der Blick nach innen: Aspekte der alltäglichen Lebenswelt Mathematikunterricht. Münster: Waxmann. S. 7-38.

Krummheuer, Götz (2011): Die empirisch begründete Herleitung des Begriffs der «Interaktionalen Nische mathematischer Denkentwicklung» (NMD). In: Brandt, Birgit/Vogel, Rose/Krummheuer, Götz (Hrsg.): Die Projekte erStMal und MaKreKi. Mathematikdidaktische Forschung am «Center for Individual Development and Adaptive Education» (IDeA). Münster: Waxmann. S. 25-90.

Krummheuer, Götz/Brandt, Birgit (1999): Verantwortlichkeit und Originalität in mathematischen Argumentationsprozessen der Grundschule. In: Mathematica didactica 22, H. 2, S. 3-36.

Krummheuer, Götz/Brandt, Birgit (2001): Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Gedr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz.

Krummheuer, Götz/Fetzer, Marei (2005): Der Alltag im Mathematikunterricht. Beobachten, Verstehen, Gestalten. München: Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag.

Kuhn, Deanna (1991): The skills of argument. Cambridge: Cambridge University Press.

Kuhn, Deanna/Udell, Wadiya (2003): The Development of Argument Skills. In: Child Development 74, H. 5, S. 1245-1260.

Kuhn, Deanna/Udell, Wadiya (2007): Coordinating own and other perspectives in argument. In: Thinking & Reasoning 13, H. 2, S. 90-104.

Kühn, Peter (1995): Mehrfachadressierung. Untersuchungen zur adressatenspezifischen Polyvalenz sprachlichen Handelns. Berlin: De Gruyter.

Kultusministerkonferenz 2004 (Beschluss von 2003): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.

Kultusministerkonferenz 2005 (Beschluss von 2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich.

Kumpulainen, Kristiina/Kaartinen, Sinikka (2000): Situational mechanisms of peer group interaction in collaborative meaning-making: Processes and conditions for learning. In: European Journal of Psychology of Education 15, H. 4, S. 431-454.

Kunze, Ingrid (2004): Schülerpartizipation im Unterricht – Zugeständnis, Handlungsmaxime oder paradoxe Aufforderung? In: Ackermann, Heike/Rahm, Sibylle (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 293-316.

Kupetz, Maxi (2013): Verstehensdokumentationen in Reaktionen auf Affektdarstellungen am Beispiel von ‚das glaub ich'. In: Deutsche Sprache 13, H. 1, Themenheft «Interaktionale Linguistik des Verstehens», S. 72-96.

Kurz, Sabine (2006): Outputorientierung als Aspekt von Qualitätssicherung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., aktualisierte Aufl. Bielefeld: Bertelsmann. S. 427-434.

Kyratzis, Amy (1992): Gender differences in the use of persuasive justifications in children's pretend play. In: Hall, Kira (Hrsg.): Locating Power. proceedings of the Second Berkeley Women and Language Conference; April 4 and 5, 1992. Berkeley women and language conference 2. Berkeley, Calif. S. 326-337.

Kyratzis, Amy (1999): Narrative Identity. In: Narrative Inquiry 9, H. 2, S. 427-455.

Kyratzis, Amy (2004): Talk and Interaction Among Children and the Co-Construction of Peer Groups and Peer Culture. In: Annual Review of Anthropology 33, H. 1, S. 625-649.

Kyratzis, Amy/Ross, Tamara Shuqum/Koymen, S. Bahar (2010): Validating justifications in preschool girls' and boys' friendship group talk: implications for linguistic

and socio-cognitive development. In: Journal of child language 37, H. 1, S. 115-144.

Ladenthin, Volker (2008): Argumentation in der Grundschule. Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung fördern. In: Grundschulmagazin, H. 6, S. 8-11.

Lakin, Jessica L./Chartrand, Tanya L. (2003): Using nonconscious behavioral mimicry to create affiliation and rapport. In: Psychological science 14, H. 4, S. 334-339.

Lakin, Jessica L./Jefferis, Valerie E./Cheng, Clara Michelle/Chartrand, Tanya L. (2003). The Chameleon Effect as Social Glue: Evidence for the Evolutionary Significance of Nonconscious Mimicry. In: Journal of Nonverbal Behavior 27, H. 3, S. 145-162.

Lambert, Sabine (2013): Argumentieren als rationale Form der Verallgemeinerung von Erfahrung. In: Kühndel, Diana/Naglo, Kristian/Rink, Elisabeth (Hrsg.): Sieben Säulen DaF. Aspekte einer Transnationalen Germanistik. Heidelberg: Synchron-Verlag S. 307-328.

Lamm, Bettina/Keller, Heide (2010): Kinder erziehen Kinder – die Rolle von Peers im Kulturvergleich. In: Di Hammes-Bernardo, Eva/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Weimar: Verlag Das Netz. S. 25-35.

Lareau, Annette (2003): Unequal childhoods. Class, race, and family life. Berkeley: University of California Press.

Larrain, Antonia/Howe, Christine/Cerda, Julieta (2014): Argumentation in Whole-Class Teaching and Science Learning. In: Psykhe (Santiago) 23, H. 2, S. 1-15.

Lave, Jean (1988): Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press.

Lefstein, Adam/Snell, Julia (2014): Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogic pedagogy. Abingdon: Routledge.

Leitão, Selma (2000): The Potential of Argument in Knowledge Building. In: Human Development 43, H. 6, S. 332-360.

Lemke, Jay L. (1990): Talking science. Language, learning, and values. Norwood, NJ: Ablex Publ.

Leonardelli, Geoffrey J./Pickett, Cynthia L./Brewer, Marilynn B. (2010): Optimal Distinctiveness Theory. In: Olson, James M./Zanna, Mark P. (Hrsg.): Advances in experimental social psychology. Volume 43. 1st ed. Amsterdam: Elsevier. S. 63-113.

Lepschy, Annette (2002): Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner, Gisela (Hrsg.): Methoden und Anwendungsbereiche. Opladen: Westdt. Verlag S. 50-71.

Lerner, Gene H. (1991): On the syntax of sentences-in-progress. In: Language in Society 20, H. 3, S. 441-458.

Lerner, Gene H. (1994): Responsive List Construction. A Conversational Resource for Accomplishing Multifaceted Social Action. In: Journal of Language and Social Psychology 13, H. 1, S. 20-33.

Lerner, Gene H. (1996a): On the ‚Semi-Permeable' Character of Grammatical Units in Conversation: Conditional Entry into the Turn Space of Another Speaker. In: Ochs, Elinor/Schegloff, Emanuel A./Thompson, Sandra A. (Hrsg.): Interaction and grammar. Cambridge: Cambridge University Press. S. 238-276.

Lerner, Gene H. (1996b): Finding «Face» in the Preference Structures of Talk-in-Interaction. In: Social Psychology Quarterly 59, H. 4, S. 303.

Lerner, Gene H. (2003): Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. In: Language in Society 32, H. 2, S. 177-201.

Lerner, Gene H. (2004): Collaborative Turn Sequences. In: Lerner, Gene H. (Hrsg.): Conversation analysis. Studies from the first generation. Amsterdam: Benjamins. S. 215-256.

Levinson, Stephen C. (1988): Putting Linguistic on Proper Footing. Explorations in Goffmans Concepts of Participation. In: Drew, Paul/Wootton, Anthony (Hrsg.): Erving Goffman. Exploring the interaction order. Cambridge: Polity Press. S. 161-227.

Levitan, Rivka/Hirschberg, Julia (2011): Measuring accustic-prosodic entrainment with respect to multiple levels and dimensions. In: Proceedings of INTER-SPEECH, S. 3081-3084.

Liberman, Alvin M./Cooper, F. S./Shankweiler, D. P./Studdert-Kennedy, M. (1967): Perception of the speech code. In: Psychological Review 74, H. 6, S. 431-461.

Liberman, Alvin M./Mattingly, Ignatius G. (1985): The motor theory of speech perception revised. In: Cognition 21, H. 1, S. 1-36.

Liddicoat, Anthony J. (2004): The projectability of turn constructional units and the role of prediction in listening. In: Discourse Studies 6, H. 4, S. 449-469.

Liddicoat, Anthony J. (2007): An introduction to conversation analysis. London: Continuum.

Lieberman, Nina J. (1967): A Developmental Analysis of Playfulness as a Clue to Cognitive Style. In: Journal of Creative Behaviour 1, H. 4, S. 391-397.

Lindström, Anna/Sorjonen, Marja-Leena (2013): Affiliation in Conversation. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrsg.): The handbook of conversation analysis. First edition. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell. S. 350-369.

Linell, Per (1998): Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. Amsterdam: Benjamins.

Linell, Per (2005): Written Language Bias in Linguistics. Its Nature, Origins and Transformations. London: Routledge.

Linell, Per (2009): Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making. Charlotte, NC: Information Age Pub.

Linell, Peer/Gustavsson, Lennart/Juvonen, Päivi (1988): Interactional dominance in dyadic communication: a presentation of initiative-response analysis. In: Linguistics 26, H. 3.

Linell, Per/Marková, Ivana (1993): Acts in Discourse: From Monological Speech Acts to Dialogical Inter-Acts. In: Journal for the Theory of Social Behaviour 23, H. 2, S. 173-195.

Linke, Angelika (1993): Sprache und Geschlecht. Ein Einblick in einen Forschungsbereich. In: Praxis Deutsch, H. 122, S. 2-8.

Linke, Angelika (2016): Einführung: Kommunikation und Kulturalität. In: Jäger, Ludwig/Krapp, Peter/Weber, Samuel/Heekeren, Simone/Holly, Werner (Hrsg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft = Language – Culture – Communication. An International Handbook of Linguistics as a Cultural Discipline. Berlin: De Gruyter. S. 351-368.

Littelton, Karen/Whitelock, Denise (2005): The negotiation and co-construction of meaningand understanding within a postgraduate online learning community. In: Learning, Media, and Technology 30, H. 2, S. 147-164.

Local, John (2005): On the interactional and phonetic design of collaborative completions. In: Hardcastle, William J./Beck, Janet Mackenzie (Hrsg.): A figure of speech. A Festschrift for John Laver. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates. S. 263-282.

Locher, Miriam A. (2004): Power and politeness in action. Disagreements in oral communication. Berlin: De Gruyter.

Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luckmann, Thomas (2007): Lebenswelt, Identität und Gesellschaft. Konstanz: UVK.

Lüdi, Georges (2015): Methodologische Überlegungen zur Analyse der Sprachenwahl als Ko-Konstruktion. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 97-110.

Lueken, Geert-Lueke (2006): Fördert formale Logik argumentative Kompetenz? Über Sinn und Unsinn von Logik-Kursen. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg, S. 97-106.

Luginbühl, Martin/Kreuz, Judith/Mundwiler, Vera (2019): Gesprächsorganisation in argumentativen Peer-Gesprächen von Schulkindern. In: Bose, Ines/Hannken-Illjes, Kati/Kurtenbach, Stephanie (Hrsg.): Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch. Berlin: Frank & Timme. S. 33-62.

Luhmann, Niklas (1988): Wie ist Bewusstsein an der Kommunikation beteiligt? In: Pfeiffer, Ludwig K. (Hrsg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 884-905.

Maldonado, Heidy/Klemmer, Scott R./Pea, Roy D. (2009): «When is collaborating with friends a good idea? insights from design education». CSCL'09 Proceedings of the 9th international conference on Computer supported collaborative learning – Volume 1 http://hci.stanford.edu/publications/2009/CSCL2009-FriendshipCollab.pdf (Abfrage 18.07.2019).

Malone, Martin J. (1997): Worlds of talk. The presentation of self in everyday conversation. Oxford: Polity.

Maltz, Daniel N./Borker, Ruth A. (1982): A cultural approach to male-female miscommunication. In: Gumperz, John Joseph (Hrsg.): Language and social identity. Cambridge: Cambridge University Press. S. 195-216.

Mann, William C./Thompson, Sandra A. (1988): Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. In: Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse 8, H. 3, S. 243-281.

Mason, Lucia (2001): Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study. In: Learning and Instruction 11, 4-5, S. 305-329.

Matthiessen, Christian/Thompson, Sandra A. (1988): The structure of discourse and 'subordination'. In: Haiman, John/Thompson, Sandra A. (Hrsg.): Clause combining in grammar and discourse. Amsterdam: Benjamins. S. 275-329.

Maynard, Douglas W. (1985): How children start arguments. In: Language in Society 14, H. 1, S. 1-29.

Mazeland, Harrie (2009): Positionsexpansionen. Die interaktive Konstruktion von Stellungnahme-Erweiterungen in Arbeitsbesprechungen. In: Bücker, Jörg/Günther, Susanne (Hrsg.): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin, New York: De Gruyter. S. 185-211.

McCann, C. Dougles/Higgins, E. Tory (1996): Social cognition and communication. In: Giles, Howard (Hrsg.): Handbook of language and social psychology. Reprint. Chichester: Wiley. S. 13-32.

McGregor, Mark U./Chi, Michelene T.H. (2002): Collaborative Interactions. The Process of Joint Production and Individual Reuse of Novel Ideas.

McNeill, Katherine L./Pimentel, Diane Silva (2009): Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation. In: Science Education 27, H. 8, n/a-n/a.

Mead, George Herbert (1927): The Objective Reality of Perspectives. In: Brightman, Edgar Sheffield (Hrsg.): Proceedings of the sixth International Congress of Philosophy. New York u.a.: Longmans, Green. S. 75-85.

Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mehan, Hugh (1979): Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Meißner, Iris (1994): Argumentation in natürlicher Sprache. Eine empirische Untersuchung geschlechtstypischer Argumentationsformen. Frankfurt am Main, Berlin: Lang.

Mercer, Neil (1996): The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. In: Learning and Instruction 6, H. 4, S. 359-377.

Mercer, Neil (2000): Words and minds. How we use language to think together. London, New York: Routledge.

Mercer, Neil/Littleton, Karen (2007): Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach. London: Routledge.

Mercier, Hugo/Sperber, Dan (2011): Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. In: The Behavioral and brain sciences 34, H. 2, S. 57-74; discussion. S. 74-111.

Messmer, Heinz (2003): Der soziale Konflikt. Kommunikative Emergenz und systemische Reproduktion. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Meyer, Paul Georg (1975): Satzverknüpfungsrelationen. Ein Interpretationsmodell für situationsunabhängige Texte. Tübingen: Narr.

Micheli, Raphaël (2012): Arguing Without Trying to Persuade? Elements for a Non-Persuasive Definition of Argumentation. In: Argumentation 26, H. 1, S. 115-126.

Miller, Max (1984): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Ontogenese kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Miller, Max (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung e. soziolog. Lerntheorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Miller, Max (2006): Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens. Bielefeld: Transcript.

Mittelstraß, Jürgen (2005): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 6. Stuttgart: J.B. Metzler.

Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.

Mondada, Lorenza (1999): L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions. In: Langage et société, H. 89, S. 9-36.

Mondada, Lorenza (2011): Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. In: Journal of Pragmatics 43, H. 3, S. 542-552.

Mondada, Lorenza (2012): Deixis. An integrated interactional multimodal analysis. In: Bergmann, Pia (Hrsg.): Prosody and embodiment in interactional grammar. Berlin: De Gruyter. S. 173-206.

Mondada, Lorenza (2014): The local constitution of multimodal resources for social interaction. In: Journal of Pragmatics 65, S. 137-156.

Mondada, Lorenza (2015): Das Sprechen im Rundfunk als interaktive Montage verschiedener Ressourcen. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 157-182.

Mondada, Lorenza/Doehler, Simona Pekarek (2004): Second Language Acquisition as Situated Practice. Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. In: The Modern Language Journal 88, H. 4, S. 501-518.

Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.

Morek, Miriam (2014): Constructing social and communicative worlds — The role of peer-interactions in preadolescents' discursive development. In: Learning, Culture and Social Interaction 3, H. 2, S. 121-133.

Morek, Miriam (2015a): Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62, H. 1, S. 34-46.

Morek, Miriam (2015b): Show that you know – Explanations, interactional identities and epistemic stance-taking in family talk and peer talk. In: Linguistics and Education 31, S. 238-259.

Morek, Miriam (2017): Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht? Zur Normativität und pragmatischen Situiertheit des Argumentierens. In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. 1. Auflage. Bern: Hep. S. 65-90.

Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57, H. 1, S. 67-102.

Morek, Miriam/Heller, Vivien/Quasthoff, Uta M. (2017): Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In: Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia: Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen: Stauffenburg. S. 11-45.

Morreale, Sherwyn P./Backlund, Phil/Hay, Ellen A./Jennings, Douglas K. (2007): Large scale assessment in oral communication. P-12 and higher education. (3rd ed.). Washington, D.C.: National Communication Association.

Morreale, Sherwyn P./Pearson, Judy C. (2008): Why Communication Education is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century. In: Communication Education 57, H. 2, S. 224-240.

Morris Halle/Stevens, Kenneth (1959): Analysis by synthesis. In: Wathen-Dunn, W./Woods, L. E. (Hrsg.): Proceeding of the Seminar on Speech Compression and Processing, Vol. II, paper D7.

Mroczynski, Robert (2012): Grammatikalisierung und Pragmatikalisierung. Zur Herausbildung der Diskursmarker wobei, weil und ja im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Narr.

Mugny, Gabriel/Doise, Willem (1978): Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. In: European Journal of Social Psychology 8, H. 2, S. 181-192.

Mugny, Gabriel/Paolis, Paola de/Carugati, Felice (1984): Social regulations in cognitive development. In: Doise, Willem/Palmonari, Augusto (Hrsg.): Social interaction in individual development. Cambridge: Cambridge University Press. S. 127-146.

Müller, Frank Ernst (1989): Lautstilistische Muster in Alltagstexten von Süditalienern. In: Hinnenkamp, Volker/Selting, Margret (Hrsg.): Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. Tübingen: Niemeyer. S. 61-82.

Müller, Frank Ernst (2016): Rezension zu: Ulrich Dausendschön-Gay/Elisabeth Gülich/Ulrich Krafft (Hg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame

Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript Verlag, 2015. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, H. 17, S. 297-322.

Müller, Klaus (1984): Rahmenanalyse des Dialogs. Aspekte des Sprachverstehens in Alltagssituationen. Tübingen: Narr.

Müller, Romano/Dittmann-Domenichini, Nora (2013): Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. Linguistik Online.

Mundwiler, Vera (2017): Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Mundwiler, Vera/Kreuz, Judith: Children's argumentative practices in group discussions – Results from a mixed methods approach. [Vortrag AILA World Congress 2017: «Innovation and epistemological challenges in Applied Linguistics». 23.-28.07.2017. Rio de Janeiro].

Mundwiler, Vera/Kreuz, Judith/Hauser, Stefan/Eriksson, Birgit/Luginbühl, Martin (2017): Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik – Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich. In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. 1. Auflage. Bern: Hep. S. 91-119.

Mundwiler, Vera/Kreuz, Judith/Luginbühl, Martin/Hauser, Stefan (2019): Quantitative und qualitative Zugänge in der Gesprächsforschung – Methodologische Betrachtungen am Beispiel einer Studie zu argumentativen Gruppendiskussionen. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, H. 20, S. 323-383

Næss, Arne/Stechow, Arnim von (1975): Kommunikation und Argumentation. Eine Einführung in die angewandte Semantik. Kronberg/Ts.: Scriptor.

Nell-Tuor, Nadine/Schiesser, Alexandra (2018-): Projekt «Kooperieren und Kommunizieren – zur sprachlichen Interaktion in kooperativen Lernsettings». https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/forschung/zm/projekte/kooperieren-und-kommunizieren (Abfrage 07.08.2019).

Nelson, Christian K. (2001): If it Sounds Too Good to be True, it Is: A Wittengensteinian Approach to the Conflict Literature. In: Language and Communication 21, S. 1-22.

Nelson, Janice/Aboud, Frances E. (1985): The Resolution of Social Conflict between Friends. In: Child Development 56, H. 4, S. 1009.

Newcomb, Andrew F./Bagwell Catherine (1995): Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. Psychological Bulletin 117, H. 2, S. 306-347.

Neyerlin, Andrea (2017): Argumentative Gesprächskompetenz in der Schule. Kontexte, Anforderungen, Erwerbsverläufe. Praktikumsbericht SNF-Projekt. Unveröffentlicht.

Niederhoffer, Kate G./Pennebaker, James W. (2002): Sharing one's story. On the benefits of writing or talking about emotional experience. In: Snyder, C. R./Lopez,

Shane J. (Hrsg.): Handbook of positive psychology. Oxford: Oxford University Press. S. 573-583.
Nonnon, Elisabeth (1996): Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles. le dialogue comme espace d'exploration. In: Langue Française 1996, H. 112, S. 67-87.
Nussbaum, E. Michael/Sinatra, Gale M. (2003): Argument and conceptual engagement. In: Contemporary Educational Psychology 28, H. 3, S. 384-395.
Nussbaumer, Markus (1995): Argumentation und Argumentationstheorie. Heidelberg: Julius Groos.
Oberzaucher, Frank (2015): «Gut, dann such dir mal jemanden für … dich». Räumliche Konfiguration von sozialen Beziehungen am Beispiel von Familien- und Systemaufstellungen. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 259-286.
Ochs, Elinor (1984): Clarification and culture. In: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics/Round Table on Languages and Linguistics. S. 325-341.
Ochs, Elinor (1996): Linguistic resources for socializing humanity. In: Gumperz, John Joseph (Hrsg.): Rethinking linguistic relativity. Cambridge: Cambridge University Press. S. 407-437.
Ochs, Elinor/Schieffelin, Bambi B./Platt, Martha L. (1979): Propositions across utterances and speakers. In: Ochs, Elinor/Schieffelin, Bambi B. (Hrsg.): Developmental pragmatics. New York: Academic Press. S. 251-268.
OECD: The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf (Abfrage 24.08.2017).
Oerter, Rolf/Montada, Leo/Beller, E. Kuno/Bullens, Hendrik (1982): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch mit 151 Abbildungen und 48 Tabellen. München: Urban & Schwarzenberg.
Ohlhus, Sören (2005): Der Erwerb von Phraseologismen als Teil des Erwerbs von Erzählfähigkeiten. In: Der Deutschunterricht 57, H. 5, S. 72-80.
Ohlhus, Sören (2014): Erzählen als Prozess. Dissertation. Tübingen: Stauffenburg.
O'Keefe, Barbara/Benoit, Pamela (1982): Children's Arguments. In: Cox, J. Robert/Willard, Charles Arthur (Hrsg.): Advances in argumentation theory and research. Carbondale: Published for the American Forensic Association by Southern Illinois University Press. S. 154-183.
O'Keefe, Daniel J. (1977): Two Concepts of Argument. In: Journal of the American Forensic Association 3, S. 121-8.
O'Keefe, Daniel J. (2012): Conviction, Persuasion, and Argumentation: Untangling the Ends and Means of Influence. In: Argumentation 26, H. 1, S. 19-32.
Olson, David R./Bruner, Jerome S. (1996): Folk Psychology and Folk Pedagogy. In: Olson, David R. (Hrsg.): The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers. S. 9-27.

Ono, Tsuyoshi/Thompson, Sandra A. (1995): What can Conversation Tell us about Syntax? In: Davis, Philip W. (Hrsg.): Alternative linguistics. Descriptive and theoretical modes; [papers presented at the fifth Biennial Symposium of the Department of Linguistics, Rice University, March 1993]. Descriptive and Theoretical Modes in the Alternative Linguistics. Amsterdam: Benjamins. S. 213-271.

Orsolini, Margherita (1993): «Dwarfs Do Not Shoot»: An Analysis of Children's Justifications. In: Cognition and Instruction 11, 3-4, S. 281-297.

Ossner, Jakob (2000): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, Helmuth/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. 1. Aufl., 5. Druck. Stuttgart, München, Düsseldorf, Leipzig: Klett. S. 74-85.

Ottmers, Clemens (1996): Rhetorik. Stuttgart: Metzler.

Pafel, Jürgen/Reich, Ingo (2016): Einführung in die Semantik. Grundlagen – Analysen – Theorien. Stuttgart: J.B. Metzler.

Pak, Yong-ik (1996): Das Frage-Antwort-Sequenzmuster in Unterrichtsgesprächen (Deutsch-Koreanisch). Tübingen: Niemeyer.

Pander Maat, Henk (1985): Argumentation. Zur Charakteristik und Abgrenzung eines Forschungsgegenstandes. In: Studium Linguistik SL, H. 16, S. 1-20.

Parks, Malcolm R. (1994): Communicative competence and interpersonal control. In: Knapp, Mark L. (Hrsg.): Handbook of interpersonal communication. 2. ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. S. 589-618.

Pateman, Carole (1970): Participation and democratic theory. Cambridge England: Cambridge University Press.

Pauli, Christine (2010): Klassengespräche – Engführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In: Bohl, Thorsten/Kansteiner, Katja/Kleinknecht, Marc/Kohler, Britta/Nold, Anja (Hrsg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 145-161.

Pea, Roy D. (1993): Learning scientific concepts through material and social activities: Conversational analysis meets conceptual change. In: Educational Psychologist 28, H. 3, S. 265-277.

Pędzisz, Joanna (2010): Dissens in der Interaktion. Methodologischer Rahmen der Analyse. In: Lublin Studies in Modern Languages and Literature 34, S. 51-65.

Pehmer, Ann-Kathrin/Gröschner, Alexander/Seidel, Tina (2015): How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher-order learning. In: Teaching and Teacher Education 47, S. 108-119.

Pekarek Doehler, Simona (2006): Compétence et langage en action. In: Bulletin VALS-ASLA, H. 84, S. 9-45.

Pennebaker, James W. (2011): The secret life of pronouns. What our words say about us. 1. U.S. ed. New York, NY: Bloomsbury Press.

Perelman, Chaim/Olbrechts-Tyteca, Lucie (1969): The new rhetoric. A treatise on argumentation. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.

Perret-Clermont, Anne Nelly/Resnick, Lauren B./Pontecorvo, Clotilde/Zittoun, Tanya/Burge, Barbara (Hrsg.) (2004): Joining society. Social interaction and learning in adolescence and youth. Cambridge: Cambridge University Press.

Perrin, Daniel (2016): Vom vielschichtigen Planen. Textproduktions-Praxis empirisch erforscht. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 431-456.

Petillion, Hanns (2001): Soziale Beziehungen. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz PVU. S. 650-656.

Petrik, Andreas (2010): Two Kinds of Political Awakening in the Civic Education Classroom. A Comparative Argumentation Analysis of the «Constitutional Debates» of Two «Found-a-Village» Projects with 8th Graders. 2MB / JSSE – Journal of Social Science Education, 3-2010: Qualitative Research – Voices from Civic Education Classrooms.

Petter-Zimmer, Yvonne (1990): Politische Fernsehdiskussionen und ihre Adressaten. Tübingen: Narr.

Pfeiffer, Martin (2017): Ansätze zu einer Systematisierung der Reparaturmarker. In: Blühdorn, Hardarik (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung. S. 259-284.

Piaget, Jean (1970): Psychologie der Intelligenz. Rascher: Zürich.

Piaget, Jean (1972): Sprechen und Denken des Kindes. Pädagogischer Verlag Schwann.

Piaget, Jean (1973): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Piaget, Jean (1974): Urteil und Denkprozeß des Kindes. 2. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Piaget, Jean/Aebli, Hans (1970): Psychologie der Intelligenz. Zürich: Rascher.

Pichler, Heike (2007): Form-function relations in discourse. The case of I don't know. In: Newcastle Working Papers in Linguistics 13, S. 174-187.

Pickering, Martin J./Garrod, Simon (2004): Toward a mechanistic psychology of dialogue. In: The Behavioral and brain sciences 27, H. 2, S. 169-90; discussion. S. 190-226.

Pickering, Martin J./Garrod, Simon (2006): Alignment as the Basis for Successful Communication. In: Research on Language and Computation 4, 2-3, S. 203-228.

Plantin, Christian (1993): Situation rhétorique. In: Situation rhétorique; Verbum 1, 2, 3, S. 229-239.

Plantin, Christian (1996): Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. In: Langue francaise 1996, H. 112, S. 9-30.

Plantin, Christian (2002): Argumentation Studies and Discourse Analysis: The French Situation and Global Perspectives. In: Discourse Studies 4, H. 3, S. 343-368.

Plantin, Christian (2005): L'argumentation. Histoire, théories et perspectives. Paris: Presses Universitaires de France.

Plantin, Christian (2009): Laissez dire. La norme de l'un est dans le discours de l'autre. In: Atayan, Vahram (Hrsg.): Argumentation. Théorie – langue – discours. Actes de la Section Argumentation du XXX. Congrès des Romanistes Allemands, Vienne, septembre 2007. Frankfurt am Main: Lang. S. 51-71.

Pomerantz, Anita (1984): Agreeing and Disagreeing with Assessment. Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shape. In: Atkinson, John Maxwell/Heritage, John (Hrsg.): Structures of social action. Studies in conversation analysis. Cambridge Cambridgeshire, New York: Cambridge University Press. S. 57-101.

Poole, Marshall Scott/Hirokawa, Randy Y. (1996): Introduction. Communication and Group Decision Making. In: Hirokawa, Randy Y./Poole, Marshall Scott (Hrsg.): Communication and group decision making. 2. ed. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications. S. 3-18.

Pozar, Thekla-Sofie (1997): Zur Vermittlung kommunikativer Kompetenz im Klassenrat. In: Kiper, Hanna/Pozar, Thekla-Sofie/Piper, Hauke (Hrsg.): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 192-216.

Prawat, Richard S. (1993): The value of ideas. Problems versus possibilities in learning. In: Educational Researcher 22, H. 6, S. 5-16.

Prechtl, Peter (1993): Eintrag «Argument». In: Glück, Helmut (Hrsg.): Metzler-Lexikon Sprache. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Premack, David/Woodruff, Guy (1978): Does the chimpanzee have a theory of mind? In: Behavioral and Brain Sciences 1, H. 4, S. 515-526.

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3., korr. Aufl. München: Oldenbourg.

Pustički, Nikolina/Schmitt, Reinhold (2015): Zur Ko-Konstruktion einer amüsanten Unterbrechung während einer argumentativen Auseinandersetzung. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 183-208.

Quasthoff, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen: Narr.

Quasthoff, Uta M. (1990): Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen. Opladen: Westdt. Verlag S. 65-81.

Quasthoff, Uta M. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael/Ulrich, Winfried (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 84-100.

Quasthoff, Uta M. (2015): Ko-Konstruktion in Erwachsenen-Kind-Interaktion. Membership und der Erwerb von sprachlicher Kompetenz. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 287-312.

Quasthoff, Uta M./Hartmann, Dietrich (1982): Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen. Zur Entscheidbarkeit zwischen holistischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen. In: Deutsche Sprache, H. 2, S. 97-118.

Quasthoff, Uta M./Kern, Friederike (2007): Familiale Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr. S. 277-305.

Quasthoff, Uta M./Krah, Antje (2012): Familiale Kommunikation als Spracherwerbsressource. Das Beispiel argumentativer Kompetenzen. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Sprache der Generationen. Mannheim, Zürich: DudenVerlag S. 115-132.

Rafal, Christine Theberge (1996): From Co-Construction to Takeovers: Science Talk in a Group of Four Girls. In: Journal of the Learning Sciences 5, H. 3, S. 279-293.

Rath, Rainer (1979): Kommunikationspraxis. Analysen zur Textbildung und Textgliederung im gesprochenen Deutsch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rauch, Charlotte (2014): Form-Funktions-Beziehungen von Begründungen in kindlicher Spielkommunikation. Unveröffentl. Masterarbeit, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Reber, Elisabeth (2012): Affectivity in Interaction. Sound objects in English. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Redder, Angelika (1990): Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: «denn» und «da». Berlin: De Gruyter.

Redder, Angelika (2008): Functional Pragmatics. In: Antos, Gerd/Ventola, Eija/Weber, Tilo/Knapp, Karlfried (Hrsg.): Handbook of interpersonal communication. Berlin: De Gruyter. S. 133-178.

Redder, Angelika (2016): Theoretische Grundlagen der Wissenskonstruktion im Diskurs. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 297-318.

Reed, Vicki A./McLeod, Karen/McAllister, Lindy (1999): Importance of Selected Communication Skills for Talking With Peers and Teachers: Adolescents' Opinions. In: Language, speech, and hearing services in schools 30, H. 1, S. 32-49.

Rehbein, Jochen (1984): Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht. Roskilde. Universitätscenter Roskilde (Roligpapier).

Rehbein, Jochen (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation. An international handbook of contemporary research. Berlin: De Gruyter. S. 927-945.

Reichenbach, Hans (1966): Elements of symbolic logic. 1. paperback ed., 2. print. New York: Free Press.

Reinhardt, Sibylle (2014): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Rendle-Short, Johanna/Cobb-Moore, Charlotte/Danby, Susan (2014): Aligning in and through interaction: Children getting in and out of spontaneous activity. In: Discourse Studies 16, H. 6, S. 792-815.

Resnick, Lauren B./Asterhan, Christa/Clarke, Sherice (2018): Accountable Talk: Instructional dialogue that builds the mind. Educational Practices Series 29.

Resnick, Lauren B./Salmon, Merrilee/Zeitz, Colleen M./Wathen, Sheila Haley/Holowchak, Mark (1993): Reasoning in Conversation. In: Cognition and Instruction 11, 3-4, S. 347-364.

Reusser, Kurt (1998): Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In: Klix, Friedhart/Spada, Hans (Hrsg.): Wissen. Göttingen: Hogrefe. S. 115-166.

Reusser, Kurt (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: Finkbeiner, Claudia/Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. 1. Aufl. Donauwörth: Auer. S. 106-140.

Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: Didaktik Deutsch 17, H. 31, S. 50-67.

Rezat, Sara (2018): Argumentative Textprozeduren zur Anbahnung wissenschaftlicher Textkompetenz. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Bushati, Bora/Ebner, Christopher/Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster, New York: Waxmann. S. 125-146.

Reznitskaya, Alina/Wilkinson, Ian A. G. (2017): The most reasonable answer. Helping students build better arguments together. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

Richards, David Armand Joseph (1971): A theory of reasons for action. Oxford: Clarendon Press.

Rieser, Hannes (2001): Multi-speaker Utterances and Co-ordination in Task-oriented Dialogue (ESSLLI2001 Version). SFB 360 «Situierte Künstliche Kommunikatoren», Projects B3 and C4, Bielefeld University. http://www.helsinki.fi/esslli/courses/readers/K53/K53-hannes (Abfrage 26.07.2019).

Rivard, Lonard P./Straw, Stanley B. (2000): The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. In: Science Education 84, H. 5, S. 566-593.

Rogoff, Barbara (1990): Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.

Rudolph, Elisabeth (1996): Contrast. Adversative and Concessive Relations and their Expressions in English, German, Spanish, Portuguese on Sentence and Text Level. Berlin: De Gruyter.

Rühl, Marco (1999): Interaktive Dynamik in argumentativen Gesprächen. Für eine kommunikationsprozeß-orientierte Argumentationsanalyse. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 18, H. 1, S. 3.

Rühl, Marco (2003): Normaufrufe und Verhandlungen von Normgehalten in Gesprächen. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg. S. 40-63.

Ruiter, Jan-Peter de/Mitterer, Holger/Enfield, Nicholas J. (2006): Projecting the end of a Speaker's Turn. A Cognitive Cornerstone of Conversation. In: Language 82, H. 3, S. 515-535.

Rumpf, Horst (1976): Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München: Juventa.

Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H. (2000): Definition and selection of key competences. Fourth General Assembly of the OECD Education Indicators Programme. The INES Compendium. Contributions from the INES Networks and Working Groups. Paris, S. 61-73.

Rytel, Jolanta (2009): Arguing for persuading and arguing for exploring. In: Psychology of Language and Communication 13, H. 1, S. 21-38.

Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. In: Atkinson, John Maxwell/Heritage, John (Hrsg.): Structures of social action. Studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press. S. 21-27.

Sacks, Harvey (1987): On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In: Button, Graham/Lee, John R. E. (Hrsg.): Talk and Social Organization. Clevedon: Multilingual Matters. S. 54-69.

Sacks, Harvey (1992): Collaboratives, possible utterances; greetings and introductions. In: Jefferson, Gail/Schegloff, Emmanuel A. (Hrsg.): Lectures on Conversation Band 2. Cambridge: Blackwell. S. 56-66.

Sacks, Harvey (1995): Collaboratives, possible utterances, greetings and introductions. In: Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (Hrsg.): Lectures on conversation. Oxford: Blackwell. S. 56-66.

Sacks, Harvey (2010): On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In: Button, Graham/Lee, John R. E. (Hrsg.): Talk and social organisation. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters. S. 54-69.

Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50, H. 4, S. 696.

Salisch, Maria von (2000): Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Amelang, Manfred/Birbaumer, Niels/ Graumann, Carl F. (Hrsg.): Determinanten individueller Unterschiede. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie. S. 345-405.

Salmon, Wesley C./Buhl, Joachim (1983): Logik. Stuttgart: Reclam.

Sanders, Robert E. (1983): Tools for Cohering Discourse and their Strategic Utilisation. Markers of Structural Connections and Meaning Relations. In: Craig, Robert

T./Tracy, Karen (Hrsg.): Conversational coherence. Form, structure, and strategy. Beverly Hills: SAGE Publications. S. 67-80.
Sandig, Barbara (2000): Zu einer Gesprächs-Grammatik: Prototypische elliptische Strukturen und ihre Funktionen in mündlichem Erzählen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 28, H. 3, S. 291-318.
Sato, Wataru/Yoshikawa, Sakiko (2007): Spontaneous facial mimicry in response to dynamic facial expressions. In: Cognition 104, H. 1, S. 1-18.
Scarvaglieri, Claudio (2017): «I a hundred per cent agree». Konsensuelles Argumentieren in der interkulturellen Wissenschaftskommunikation. In: Bührig, Kristin/Schlickau, Stephan (Hrsg.): Argumentieren und Diskutieren. 1st, New ed. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 145-175.
Schaeder, Burkhard (2000): Benennung. In: Glück, Helmut (Hrsg.): Metzler-Lexikon Sprache. Stuttgart, Weimar: Metzler. S. 104.
Schegloff, Emanuel A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: American Anthropologist 70, H. 6, S. 1075-1095.
Schegloff, Emanuel A. (1979): The relevance of repair for syntax-for-conversation. In: Givón, Talmy (Hrsg.): Discourse and syntax. New York, NY: Acad. Press. S. 261-288.
Schegloff, Emanuel A. (1982): Discourse as an interactional achievement. Some uses of ‚uh huh' and other things that come between sentences. In: Tannen, Deborah (Hrsg.): Analyzing discourse: text and talk. Washington, D.C.: Georgetown University Press. S. 71-93.
Schegloff, Emanuel A. (1984): On some questions and ambiguities in conversation. In: Atkinson, John Maxwell/Heritage, John (Hrsg.): Structures of social action. Studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press. S. 28-50.
Schegloff, Emanuel A. (1990): On the Organization of Sequences as a Source of 'Coherence' in Talk-in-Interaction. In: Dorval, Bruce (Hrsg.): Conversational Organization and its Development. Norwood, New Jersey: Ablex Publ. S. 51-77.
Schegloff, Emanuel A. (1996): Issues of relevance for discourse analysis. Contingency in action, interaction and co-participant context. In: Hovy, Eduard H. (Hrsg.): Computational and conversational discourse. Burning issues – an interdisciplinary account; [proceedings of the NATO Advanced Research Workshop on Burning Issues in Discourse, held in Maratea, Italy, April 13-15, 1993]. Berlin [u.a.]: Springer. S. 3-35.
Schegloff, Emanuel A. (2007): Sequence organization in interaction. Cambridge: Cambridge University Press.
Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: Language 53, H. 2, S. 361-382.
Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening up Closings. In: Semiotica 8, H. 4, S. 289-327.

Schiffrin, Deborah/Fina, Anna de/Nylund, Anastasia (2010): Telling stories. Language, narrative, and social life. Washington, D.C: Georgetown University Press.

Schleef, Erik (2004): Gender, Power, Discipline, and Context. On the Sociolinguistic Variation of okay, right, like, and you know in English Academic Discourse. Proceedings of the Twelfth Annual symposium about Language and Society; Austin April 16-18, 2004. In: Texas Linguistic Forum, H. 48, S. 177-186.

Schleppegrell, Mary J. (2010): The language of schooling. A functional linguistics perspective. [Nachdr.]. New York, NY: Routledge.

Schmidt, Axel (2016): Am Rande der Praktik – körperliche Eigendynamik und ihre Funktionalisierung am Beispiel von Reality-TV. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 205-228.

Schmitt, Reinhold (2015): Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 43-54.

Schmitt, Reinhold/Knöbl, Ralf (2013): Recipient design aus multimodaler Sicht. In: Deutsche Sprache 41, H. 3, S. 242-276.

Schmölzer-Eibinger, Sabine/Fanta, Johanna (2014): Erklären lernen. Ein prozedurenorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des Erklärens. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. 1. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 157-176.

Schneeberger, Martin (2009): Verstehen und Lösen von mathematischen Textaufgaben im Dialog. Der Erwerb von Mathematisierkompetenz als Initiation in eine spezielle Diskurspraxis. Münster: Waxmann.

Schoenfeld, Alan H. (1989): Ideas in the air: Speculations on small group learning, environmental and cultural influences on cognition, and epistemology. In: International Journal of Educational Research 13, H. 1, S. 71-88.

Schröter, Juliane (2016): Vom Handeln zur Kultur. Das Konzept der Praktik in der Analyse von Verabschiedungen. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 369-404.

Schulz, Wolfram/Ainley, John/Fraillon, Julian/Kerr, David/Losito, Bruno (2010): ICCS 2009 international report. civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries. Amsterdam: IEA.

Schurf, Bernd/Wagener, Andrea (Hrsg.) (2008): Deutschbuch Gymnasium – Allgemeine bisherige Ausgabe: 9. Schuljahr. 6-jährige Sekundarstufe I. Cornelsen.

Schütte, Marcus/Gogolin, Ingrid/Kaiser, Gabriele (2005): Mathematiklernen und sprachliche Bildung. Eine interaktionistische Perspektive auf dialogisch strukturierte Lernprozesse im Grundschulmathematikunterricht unter Berücksichtigung der sprachlich-kulturellen Diversität der Lernenden. In: Schenk, Barbara (Hrsg.): Bau-

steine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 179-195.
Schütz, Alfred/ Luckmann, Thomas (1984): Strukturen der Lebenswelt. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Schwarze, Cordula (2010): Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch. Eine empirische Untersuchung am Schnittpunkt von Argumentationsforschung, Gesprächsanalyse und Sprechwissenschaft. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 32). Frankfurt am Main: Peter Lang.
Schwarzkopf, Ralph (2000): Argumentationsprozesse im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und Fallstudien. Dissertation. Hildesheim: Franzbecker.
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2009): HarmoS-Konkordat. Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule.
Schwitalla, Johannes (1979): Dialogsteuerung in Interviews. Ansätze zu einer Theorie der Dialogsteuerung mit empirischen Untersuchungen von Politiker-, Experten- und Starinterviews in Rundfunk und Fernsehen. München: Hueber.
Schwitalla, Johannes (1992): Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 11, H. 1, S. 68-98.
Schwitalla, Johannes (2002): Kohäsion statt Kohärenz. Bedeutungsverschiebungen nach dem Sprechwechsel; vornehmlich in Streitgesprächen. In: Deppermann, Arnulf/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): Bedeuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen: Stauffenburg. S. 106-118.
Schwitalla, Johannes (2003): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Berlin: Schmidt.
Scollon, Ronald (1976): Conversations with a one year old. A case study of the developmental foundation of syntax. Honolulu: The University Press of Hawaii.
Selman, Robert L./Essen, Cornelie von (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Selting, Margret (1987): Reparaturen und lokale Verstehensprobleme. Oder: Zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen. In: Linguistische Berichte 108, H. 9, 128-149.
Selting, Margret (1996): Interaction-based studies of language. In: Pragmatics 6, H. 3, S. 371-388.
Selting, Margret (2004): Listen: Sequenzielle und prosodische Struktur einer kommunikativen Praktik – eine Untersuchung im Rahmen der Interaktionalen Linguistik. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 23, H. 1, S. 1-46.
Selting, Margret (2016): Praktiken des Sprechens und Interagierens im Gespräch aus der Sicht von Konversationsanalyse und Interaktionaler Linguistik. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 27-56.

Selting, Margret/Auer, Peter et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, H. 10, S. 353-402.

Selting, Margret/Couper-Kuhlen, Elizabeth (2000): Argumente für die Entwicklung einer Interaktionalen Linguistik. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, H. 1, S. 76-95.

Shatz, Marlyn/Gelman, Rochel (1973): The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. In: Monographs of the Society for Research in Child Development 38, H. 5, Serial No 152, S. 1-37.

Sheldon, Amy (1990): Pickle fights: Gendered talk in preschool disputes. In: Discourse Processes 13, H. 1, S. 5-31.

Sidnell, Jack (2011): Conversation analysis. An introduction. [Nachdr.]. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.

Sidnell, Jack (2013): Basic Conversation Analytic Methods. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrsg.): The handbook of conversation analysis. First edition. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell. S. 77-99.

Simoni, Heidi/Herren, Judith/Kappeler, Silvana/Licht, Batya (2008): Frühe soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-34.

Şimşek, Yazgül (2012): Sequenzielle und prosodische Aspekte der Sprecher-Hörer-Interaktion im Türkendeutschen. Münster: Waxmann.

Sinclair, John/Coulthard, Richard Malcolm (1975): Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils. London: Oxford University Press.

Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy (2004): Researching pedagogy in English preschools. In: British Educational Research Journal 30, H. 5, S. 713-730.

Slavin, Robert E. (1995): Cooperative learning. Theory, research, and practice. Boston: Allyn & Bacon.

Smith, Carl B. (2003): Skills students use when speaking and listening. ERIC topical bibliography and commentary. In: ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication. Bloomington. https://eric.ed.gov/?id=ED480895.

Smollar-Volpe, Jaqueline/Youniss, James (1982): Social development through friendship. In: Rubin, Kenneth H./Ross, Hildy S. (Hrsg.): Peer relationships and social skills in childhood. Ed. by Kenneth H. Rubin, Hildy S. Ross. New York, Heidelberg, Berlin: Springer. S. 279-298.

Snow, Catherine E./Ferguson, Charles (Hrsg.) (1977): Talking to children. Language input and acquisition; [papers from a conference, held 6-8 September 1974 in Boston, Massachusetts. Repr.]. Cambrigde: Cambridge University Press.

Snow, Catherine E./Uccelli, Paola (2009): The Challenge of Academic Language. In: Olson, David R./Torrance, Nancy (Hrsg.): The Cambridge handbook of literacy. Cambridge: Cambridge University Press. S. 112-133.

Spiegel, Carmen (1999): Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei schulische Argumentationsformen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL), H. 30, S. 19-40.

Spiegel, Carmen (2003): «zum beispiel es gibt ja leute …». Das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg. S. 111-129.

Spiegel, Carmen (2004): Diskussion im Klassenzimmer – wie im Fernsehen? In: Gutenberg, Norbert (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung, Lehrerbildung, Unterricht. München: Reinhardt. S. 62-76.

Spiegel, Carmen (2006a): Argumentieren lernen im Unterricht. Ein funktionaldidaktischer Ansatz. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien; [Symposion, 13.10. und 14.10.2005, Ludwigsburg]. Tübingen: Stauffenburg. S. 63-76.

Spiegel, Carmen (2006b): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Spiegel, Carmen (2010): «So habe ich es noch nicht gesehen». Mehrperspektivisch diskutieren. In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10 22, H. 1, S. 20-25.

Spiegel, Carmen (2011a): Argumentieren schriftlich – mündlich. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Behrens, Ulrike/Eriksson, Birgit (Hrsg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. 1. Auflage. Bern: Hep. S. 35-54.

Spiegel, Carmen (2011b): Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Spiegel, Carmen/Vinçon, Inge (1999): 5 Formate der Argumentationskompetenz von Schülerinnen und Schülern beim Zusammenargumentieren im Deutschunterricht der Sekundarstufe. In: Spiegel, Carmen/Vinçon, Inge (Hrsg.): Dritter Forschungsbericht des Projekts «Untersuchungen zur Argumentationsfähigkeit von Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe». Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg. S. 8-12.

Spieß, Constanze (2012): Linguistische Genderforschung und Diskurslinguistik. Theorie – Methode – Praxis. In: Günthner, Susanne/Hüpper, Dagmar/Spieß, Constanze (Hrsg.): Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 53-86.

Spitzberg, Brian H./Cupach, William R. (1984): Interpersonal communication competence. Beverly Hills, Calif.: Sage Publ.

Spranz-Fogasy, Thomas (1986): ‘Widersprechen’. Zu Form und Funktion eines Aktivitätstyps in Schlichtungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung. Tübingen: Narr.

Spranz-Fogasy, Thomas (2005): Argumentation als alltagsweltliche Kommunikationsideologie. In: Deutsche Sprache, H. 2, S. 141-156.

Spranz-Fogasy, Thomas (2006): Alles Argumentieren oder was? Zur Konstitution von Argumentationen in Gesprächen. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg. S. 27-39.

Spranz-Fogasy, Thomas (2010): Verstehensdokumentation in der medizinischen Kommunikation: Fragen und Antworten im Arzt-Patient-Gespräch. In: Deppermann, Arnulf/Reitemeier, Ulrich/Schmitt, Reinhold/Spranz-Fogasy, Thomas: Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Studien zur Deutschen Sprache 52. Tübingen: Narr, S. 27-116.

Stangl, Werner (2019): Stichwort: 'Mäeutik – Maieutik'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. http://lexikon.stangl.eu/7898/maeutik-maieutik/ (Abfrage 22.01.2019).

Stebler, Rita/Reusser, Kurt/Pauli, Christine (1994): Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen. Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In: Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. 1. Aufl. Bern: Huber. S. 227-259.

Stebler, Rita/Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2016): Wie Lehrpersonen Lernen unterstützen können. In: profil: das Magazin für das Lehren und Lernen 16, H. 2, S. 6-9.

Steffe, Leslie P./Kieren, Thomas (1994): Radical Constructivism and Mathematics Education. In: Journal for Research in Mathematics Education 25, H. 6, S. 711.

Stegmüller, Wolfgang/Varga von Kibéd, Matthias (1969): Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie. Band 1: Wissenschaftliche Erklärung und Begründung. Studienausg. Berlin: Springer.

Steigner, Marianne (2012): Standard Deutsch. 9. Schuljahr. Berlin: Cornelsen.

Stein, Nancy/Albro, Elizabeth R. (2001): The Origins and Nature of Arguments: Studies in Conflict Understanding, Emotion, and Negotiation. In: Discourse Processes 32, H. 2, S. 113-133.

Steinhoff, Torsten (2018): Von der Schriftlichkeit in die Mündlichkeit. Eine Interventionsstudie zum Transfer des bildungssprachlichen Erklärens in der 8. Jahrgangsstufe. [Vortrag auf der AG Mündlichkeit. Hofgeismar].

Steinseifer, Martin (2014): Vom Referieren zum Argumentieren. Die didaktische Modellierung von Textprozeduren der Redewiedergabe und Reformulierung. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. 1. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 199-222.

Stel, Mariëlle/van Baaren, Rick B./Vonk, Roos (2008): Effects of mimicking: acting prosocially by being emotionally moved. In: European Journal of Social Psychology 38, H. 6, S. 965-976.

Stephens, Greg J./Silbert, Lauren J./Hasson, Uri (2010): Speaker-listener neural coupling underlies successful communication. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America 107, H. 32, S. 14425-14430.

Stevens, Katharina/Cohen, Daniel (2017): The attraction of the ideal has no traction on the real. On Choices and Roles in Arguments. [Vortrag auf der 2nd European Conference on Argumentation: Argumentation and Inference. Fribourg (Schweiz)].

Stivers, Tanya (2001): Negotiating Who Presents the Problem. Next Speaker Selection in Pediatric Encounters. In: Journal of Communication 51, H. 2, S. 252-282.

Stivers, Tanya (2008): Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. In: Research on Language and Social Interaction 41, H. 1, S. 31-57.

Stivers, Tanya/Enfield, N. J./Brown, Penelope/Englert, Christina/Hayashi, Makoto/Heinemann, Trine/Hoymann, Gertie/Rossano, Federico/Ruiter, Jan Peter de/Yoon, Kyung-Eun/Levinson, Stephen C. (2009): Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America 106, H. 26, S. 10587-10592.

Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (2011): Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In: Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (Hrsg.): The morality of knowledge in conversation. 1. publ. Cambridge: Cambridge University Press. S. 3-24.

Stivers, Tanya/Robinson, Jeffrey D. (2006): A Preference for Progressivity in Interaction. In: Language in Society 35, H. 3, S. 367-392.

Stivers, Tanya/Rossano, Federico (2010): Mobilizing Response. In: Research on Language & Social Interaction 43, H. 1, S. 3-31.

Stivers, Tanya/Sidnell, Jack (2016): Proposals for Activity Collaboration. In: Research on Language and Social Interaction 49, H. 2, S. 148-166.

Streeck, Jürgen (1979): Sandwich Good for you. Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In: Dittmann, Jürgen (Hrsg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Berlin: De Gruyter. S. 235-257.

Streeck, Jürgen (2015): Implizites Beziehungswissen – ko-konstruiert. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 313-324.

Streeck, Jürgen (2016): Gestische Praxis und sprachliche Form. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 57-80.

Stude, Juliane (2014): The aquisition of discourse competence. Evidence from preschoolers' peer talk. In: Learning, Culture and Social Interaction 3, H. 2, S. 111-120.

Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter/Behrens, Heike (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Grammatik, Interaktion, Kognition. Stuttgart: Metzler. S. 217-259.

Stukenbrock, Anja (2014): Pointing to an 'empty' space. Deixis am Phantasma. In: Journal of Pragmatics, H. 74, S. 70-93.

Sullivan, Harry Stack (1983): Die interpersonale Theorie der Psychiatrie. Ungekürzte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.

Sutter, Tilmann (1994): Entwicklung durch Handeln in Sinnstrukturen. Die sozialkognitive Entwicklung aus der Perspektive eines interaktionistischen Konstruktivismus. In: Sutter, Tilmann (Hrsg.): Soziale Kognition und Sinnstruktur. Oldenburg: Bis.

Swain, Merrill/Lapkin, Sharon (1998): Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. In: The Modern Language Journal 82, H. 3, S. 320.

Szczepek, Beatrice (2000a): Formal Aspects of Collaborative Productions in English Conversation. In: InLiSt – Interaction and Linguistic Structures, H. 17 (auch online unter https://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/3835, (Abfrage 2.8.2019)).

Szczepek, Beatrice (2000b): Functional Aspects of Collaborative Productions in English Conversation. In: InLiSt – Interaction and Linguistic Structures, H. 21 (auch online unter http://www.inlist.uni-bayreuth.de/, (Abfrage 2.8.2019)).

Szczepek Reed, Beatrice/Raymond, Geoffrey (Hrsg.) (2013): Units of talk – units of action. Amsterdam: John Benjamins.

Tannen, Deborah (1989): Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press.

Tannen, Deborah (1999): The Display of (Gendered) Identities in Talk at Work. In: Liang, A. C./Sutton, Laurel A./Bucholtz, Mary (Hrsg.): Reinventing identities. The gendered self in discourse. New York: Oxford University Press. S. 221-240.

Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation. An international handbook of contemporary research. Berlin: De Gruyter. S. 1361-1374.

Tomasello, Michael (2003): Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Tomasello, Michael (2008): Origins of human communication. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Tomaszkiewicz, Teresa (2015): Die Ko-Konstruktion der Bedeutung in der kollaborativen Übersetzung. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 139-156.

Toulmin, Stephen (1958): The use of argument. Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, Stephen (1996): Der Gebrauch von Argumenten. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Trapp, Robert/Yingling, Julie/Wanner, James (1987): Measuring Argumentative Competence. In: van Eemeren, Frans H. (Hrsg.): Argumentation. Proceedings of the conference on argumentation 1986. Dordrecht: Foris Publications. S. 253-261.

Trautmann, Caroline (2004): Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse. Frankfurt am Main: Lang.

Trautmann, Caroline/Reich, Hans H. (2008): Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, Konrad/Brede, Ursula/Reich, Hans H./Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/1, S. 41-48.

Uhmann, Susanne (2015): Multimodale Ko-Konstruktionen. Gestische Lokaldeixis im Bauchraum. In: Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich

(Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript. S. 209-228.
van Dijk, Teun A./Sauer, Christoph (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Tübingen: Niemeyer.
van Eemeren, Frans H. (1993): Reconstructing argumentative discourse. Tuscaloosa, Ala: University of Alabama Press.
van Eemeren, Frans H. (2003): A glance behind the scenes. The state of the art in the study of argumentation. In: Studies in Communication Sciences, 3/1, S. 1-23.
van Eemeren, Frans H. (2010): Strategic maneuvering in argumentative discourse. Extending the pragma-dialectical theory of argumentation. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
van Eemeren, Frans H. (2016): Pragma-Dialectics. [Vortrag am CSLS Doctoral Colloquium: Argumentation. Theories, Methods, Applications. Bern].
van Eemeren, Frans H./Grootendorst, Robert (1984): Speech Acts in Argumentative Discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed towards Solving Conflicts of Opinion. Dordrecht: Foris Publications.
van Eemeren, Frans H./Grootendorst, Robert (1992): Argumentation, Communication and Fallacies. A Pragma-Dialectical Perspective. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
van Eemeren, Frans H./Grootendorst, Robert (2004): A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach. Cambridge: Cambridge University Press.
van Eemeren, Frans H./Grootendorst, Robert/Jacobs, Scott C./Jackson, Sally (1993): Reconstructing Argumentative Discourse. Tuscaloosa AL: University of Alabama Press.
van Rees, M. Agnes (1999): The diagnostic power of the stages of critical discussion in the analysis and evaluation of problem-solving discussions. In: van Eemeren, Frans Hendrik (Hrsg.): Proceedings of the Fourth International Conference of the International Society for the Study of Argumentation. Amsterdam: Sic Sat. S. 693-697.
van Veen, Rosie/Evers-Vermeul, Jacqueline/Sanders, Ted/van den Bergh, Huub (2013): The influence of input on connective acquisition: a growth curve analysis of English because and German weil. In: Journal of child language 40, H. 5, S. 1003-1031.
Vandell, Deborah Lowe/Wilson, Kathy Shores (1987): Infants' Interactions with Mother, Sibling, and Peer: Contrasts and Relations between Interaction Systems. In: Child Development 58, H. 1, S. 176.
Vandergriff, Ilona (2005): «weil der schmeckt so gut!» The Learner as Linguist. In: Die Unterrichtspraxis/Teaching German 38, H. 1, S. 61-73.
Veneziano, Edy (2001): Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In: Aksu-Koç, Ayhan/Johnson, Carolyn E./Nelson, Keith E. (Hrsg.): Children's language. Vol. 10: Developing narrative and discourse competence. Mahwah, N.J, London: Lawrence Erlbaum. S. 113-141.

Veneziano, Edy/Sinclair, Hermina (1995): Functional changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations. In: Journal of Child Language 22, H. 3, S. 557-581.

Viehweg, Theodor (1953): Topik und Jurisprudenz. Ein Beitrag zur rechtswissenschaftlichen Grundlagenforschung. 5. Aufl. München: C.H. Beck.

Viernickel, Susanne (1998): Geteilte Bedeutung in Peer-Interaktionen von Kindern im zweiten Lebensjahr. Dissertation, Freie Universität Berlin.

Viernickel, Susanne (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau: Empirische Pädag. e.V.

Viernickel, Susanne (2013): Soziale Entwicklung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 633-652.

Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Berlin: De Gruyter.

Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 107-132.

Völzing, Paul-Ludwig (1979): Begründen, erklären, argumentieren. Modelle und Materialien zu einer Theorie der Metakommunikation. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Völzing, Paul-Ludwig (1981): Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten. Paderborn: Schöningh.

Völzing, Paul-Ludwig (1987): Some Remarks on the Development of Argumentation. In: van Eemeren, Frans H. (Hrsg.): Argumentation. Proceedings of the Conference on Argumentation 1986. Dordrecht: Foris Publ. S. 187-195.

Vye, Nancy J./Goldman, Susan R./Voss, James F./Hmelo, Cindy/Williams, Susan (1997): Complex Mathematical Problem Solving by Individuals and Dyads. In: Cognition and Instruction 15, H. 4, S. 435-484.

Vygotskij, Lev S. (1978): Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Wahmhoff, Sibylle (1981): Die Funktion der Paraphrase in gesprächspsychotherapeutischen Beratungen. In: Deutsche Sprache, H. 2, S. 97-118.

Wald, Benji (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Quasthoff, Uta M. (Hrsg.): Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theorienbildung. 1. Aufl. Königstein/Ts.: Scriptor. S. 128-149.

Walton, Douglas N. (1991): Les violations des règles du dialogue raisonné. In: Parret/Hermann (Hrsg.): La communauté en paroles. Communication, consensus, ruptures. Liège: Pierre Mardaga, S. 245-265.

Walton, Douglas N. (1998): The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument. Toronto.

Walton, Douglas N. (2010): Burden of proof in deliberation dialogs. In: McBurney, Peter/Parsons, Simon/Rahwan, Iyad (Hrsg.): Argumentation in multi-agent sys-

tems. [8th international workshop, ArgMAS 2011, Taipei, Taiwan, May 3, 2011; revised selected papers]. Berlin: Springer. S. 1-22.

Walton, Douglas N./Krabbe, Erik C. W. (1995): Commitment in dialogue. Basic concepts of interpersonal reasoning. Albany, NY: State University of New York Press.

Watermann, Rainer (2003): Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Soziologie (ZSE) 23, S. 356-370.

Watkins, Kate E./Strafella, Antonio P./Paus, Tomas (2003): Seeing and hearing speech excites the motor system involved in speech production. In: Neuropsychologia 41, H. 8, S. 989-994.

Watson, Richard Keith (1997): Some General Reflections on «Categorization» and «Sequence» in the Analysis of Conversation. In: Hester, Stephen/Eglin, Peter (Hrsg.): Culture in action. Studies in membership categorization analysis. Washington, D.C: Internat. Inst. for Ethnomethodology and Conversation Analysis. S. 49-75.

Weatherall, Ann (2011): I don't know as a Prepositioned Epistemic Hedge. In: Research on Language & Social Interaction 44, H. 4, S. 317-337.

Weatherall, Ann/Keevallik, Leelo (2016): When Claims of Understanding Are Less Than Affiliative. In: Research on Language and Social Interaction 49, H. 3, S. 167-182.

Webb, Noreen M./Franke, Megan L./Turrou, Angela C./Ing, Marsha (2015): An exploration of teacher practices in relation to profiles of small-group collaborative dialogue. In: Asterhan, Christa S. C./Resnick, Lauren B./Clarke, Sherice N. (Hrsg.): Socializing intelligence through academic talk and dialogue. Washington, DC: American Educational Research Association. S. 87-98.

Weigand, Edda (1994): Discourse, Conversation, Dialogue. In: Weigand, Edda (Hrsg.): Concepts of dialogue. Considered from the perspective of different disciplines. Reprint 2017. Tübingen: Niemeyer. S. 49-75.

Weigand, Edda (2000): The dialogic action game. In: Coulthard, Malcolm/Cotterill, Janet/Rock, Frances (Hrsg.): Dialogue analysis VII. Working with dialogue; [working papers from the 7th IADA conference, Birmingham 1999]. Tübingen: Niemeyer. S. 1-18.

Weinert, Franz E. (1996): Für und Wider die «neuen Lerntheorien» als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10, H. 1, S. 1-12.

Weinert, Franz E. (1999): What is meant by 'competences', 'key competences', and 'metacompetences'? – Clarifying the concepts and the terminology. [Poster presented at OECD-Symposium Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations, Neuchâtel (Switzerland)]. In: Rychen, Dominique/ Salganik, Laura H. (Hrsg.): Defining and selecting key competences: Theoretical and conceptual foundations. Seattle: Hogrefe & Huber, S. 45-65.

Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz. S. 17-31.

Wellman, Henry M./Gelman, Susan A. (1992): Cognitive development: foundational theories of core domains. In: Annual review of psychology 43, S. 337-375.

Weydt, Harald (Hrsg.) (1977): Aspekte der Modalpartikeln. Studien zur deutschen Abtönung. Tübingen: Niemeyer.

Weydt, Harald (Hrsg.) (1983): Partikeln und Interaktion. Tübingen: Niemeyer.

Wieler, Petra (2005): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Wiesemann, Jutta (1999): «Stooopp!» – «Die hört nicht auf die Stoppregel!». Die Erfindung von Handlungsregeln als soziales Lernen. In: Combe, Arno (Hrsg.): Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim: Dt. StudienVerlag S. 221-244.

Willard, Charles A. (1989): A theory of argumentation. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Wohlrapp, Harald (2008): Der Begriff des Arguments. Über die Beziehungen zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Wolf, Dagmar (2000): Modellbildung im Forschungsbereich «sprachliche Sozialisation». Zur Systematik des Erwerbs narrativer, begrifflicher und literaler Fähigkeiten. Frankfurt am Main: Lang.

Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 17, H. 2, S. 89-100.

Woods, John/Walton, Douglas N. (1982): Argument: The Logic of the Fallacies. Toronto: McGraw-Hill Ryerson. S. 353-356.

Wulf, Christoph (2014): Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Berlin, Bielefeld: De Gruyter.

Wuttke, Eveline (2005): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung. Frankfurt am Main: Lang.

Wyss, Corinne/Loetscher, Alexander (2012): Class councils in Switzerland: Citizenship education in classroom communities? 238KB / JSSE – Journal of Social Science Education, 3-2012: Citizenship and Community.

Youniss, James (1980): Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective. Chicago: University of Chicago Press.

Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Zadunaisky Ehrlich, Sara/Blum-Kulka, Shoshana (2010): Peer talk as a double opportunity space. the case of argumentative discourse. In: Discourse & Society 21, H. 2, S. 211-233.

Zadunaisky Ehrlich, Sara/Blum-Kulka, Shoshana (2014): «Now I said that Danny becomes Danny again»: a multifaceted view of kindergarten children's peer argu-

mentative discourse. In: Cekaite, Asta/Blum-Kulka, Shoshana/Grøver, Vibeke/Teubal, Eva (Hrsg.): Children's peer talk. Learning from each other. Cambridge: Cambridge University Press. S. 23-41.

Zeschel, Arne (2017): Denken und wissen im gesprochenen Deutsch. In: Deppermann, Arnulf/Proske, Nadine/Zeschel, Arne (Hrsg.): Verben im interaktiven Kontext. Bewegungsverben und mentale Verben im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 249-335.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin, New York: De Gruyter.

Zima, Elisabeth (2017): Multimodale Mittel der Rederechtsaushandlung im gemeinsamen Erzählen in der Face-to-Face Interaktion. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, H. 18, S. 241-273.

Zohar, Anat/Nemet, Flora (2002): Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. In: Journal of Research in Science Teaching 39, H. 1, S. 35-62.

Anhang

I Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturschema eines Arguments (Toulmin 1996, 95 f.)……...37
Abbildung 2: Dreidimensionales Modell erwerbssupportiver Muster in Peer-Gesprächen (Arendt 2019a, 87)…….69
Abbildung 3: Weiterführungsschema fugalen Sprechens (Schwitalla 1992, 84)...122
Abbildung 4: Jobs mündlichen Argumentierens im Korpus «Robinson» (modifiziert nach Heller 2012; Hausendorf/Quasthoff 2005)……..137
Abbildung 5: Modell argumentativer Ko-Konstruktionen…….143
Abbildung 6: Arrangement der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (A bis D) und der Kameras während der Diskussion……...150
Abbildung 7: Modell argumentativer Ko-Konstruktionen im zweiten Zug……...175
Abbildung 8: Morphosyntaktische Komplettierung im Kontext ko-konstruierter Begründungen……225
Abbildung 9: Morphosyntaktische Expansion im Kontext ko-konstruierter Begründungen……..225
Abbildung 10: Modell argumentativer Ko-Konstruktionen im Kontext von Konsens…….....229
Abbildung 11: Modell argumentativer Ko-Konstruktionen der Erweiterten Struktur…….248
Abbildung 12: Modell argumentativer Ko-Konstruktionen im Kontext von Widerspruch…….280
Abbildung 13: Argumentativer Aufbau der ko-konstruierten Sequenz «Feuerzeug»…….286
Abbildung 14: Anteil von Begründungshandlungen in annotierten Sequenzen mit Objektbezug des gesamten Korpus, gruppiert nach Klassenstufe…….304
Abbildung 15: Interaktionale Einbettung von Begründungshandlungen im Robinson Korpus…….306

II Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mögliche Ausprägungen des mündlichen Argumentierens im Verständnis eines Kontinuums……23f.
Tabelle 2: Legende zur Bezeichnung der Sequenzen……162
Tabelle 3: Anzahl Ko-Konstruktionen im Verhältnis zur Gesprächsdauer…...307
Tabelle 4: Anzahl Stützen im Verhältnis zur Gesprächsdauer……..445
Tabelle 5: Anzahl Additionen im Verhältnis zur Gesprächsdauer……445

III Transkriptionskonventionen

Die Gesprächsdaten wurden nach den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2) von Selting et al. (2009) transkribiert (vgl. Anhang III.a). Durch die teils schweizerdeutschen Gesprächsdaten wurden zudem ergänzende Konventionen nach den Empfehlungen von Dieth (1986) und Burger, Günther, Häcki Buhofer, Rüegg und Schneider (1998) angewendet (übernommen von Mundwiler 2017, 425 f.) (vgl. Anhang III.b).

IIIa Transkriptionskonventionen GAT 2-Basistranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
[ ]	

Ein- und Ausatmen

°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

Lachen und Weinen

haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens
<<lachend> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo>	"smile voice"

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a	zweisilbige Signale
nei_ein nee_e	
ʔhmʔhm,	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
( )	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
(solche/welche)	
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript
→	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherinnen- oder Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)

Sonstige segmentale Konventionen

:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
ʔ	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konvention

<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite

IIIb Transkriptionskonventionen von schweizerdeutschen Dialekten

Vokallänge
Kurzvokale werden mit einem einzelnen Vokal und Langvokale konsequent mit doppeltem Vokal verschriftet, d.h. keine Dehnung durch ‚h' oder ‚ie' wie im Standarddeutschen (‚ie' wird im Dialekt für die Verschriftung des Diphthongs verwendet).

- z.B. ‚leerperson', ‚seer', ‚sii', ‚iir', ‚lääse', ‚schriibe' etc.
- *ABER*: Kommt es durch eine spezielle Betonung zu einem lang ausgesprochenen Vokal und nicht durch den Dialekt selbst, wird die Dehnung gemäß GAT 2 angegeben, d.h. Einzelvokal plus :, ::, ::: (je nach Länge, vgl. GAT 2).

Vokalqualität
Die Vokalqualität wird möglichst nach Gehörwert transkribiert und nicht in Anlehnung an das Standarddeutsche.

- Diphthonge ‚ei', ‚äi', ‚ai': Bei den Verschriftungen von ‚ei', ‚äi' und ‚ai' wird der eigentliche Lautwert von z. B. ‚ä' + ‚i' verwendet, nicht in Anlehnung an das Standarddeutsche ‚ei' für alle Varianten.
- z. B. verschiedene schweizerdeutsche Varianten für «nein» sind: ‚näi' in den meisten nördlich situierten Dialekten; ‚nai' im Altbaseldeutschen; ‚nei' bspw. im Berndeutschen.
- *ABER*: Bei der Lautverbindung ‚eu' (wie in ‚euch', ‚neu') wird es aus Gründen der besseren Lesbarkeit bei dem Kompromiss der Verschriftung durch ‚eu' belassen (vgl. auch Burger et al. 1998).

Konsonanten
Konsonanten werden gemäß Aussprache und wenn passend in Anlehnung an das Standarddeutsche transkribiert, um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten.

- z.B. ‚projäkt' (nicht ‚brojäggd')
- z.B. ‚sp' und ‚st' im Wortanlaut (auch bei zusammengesetzten Wörtern) wie im Standarddeutschen, z.B. ‚Stuel' (für «Stuhl»), ‚bispiil' (für «Beispiel»)
- *ABER* im Wortinlaut als ‚schp' und ‚scht', da sich dies im Gegensatz zum Standarddeutschen absetzt, z.B. ‚luschtig' (nicht: ‚lustig').

Wortgrenzen
In schweizerdeutschen Dialekten kommt es sehr häufig zu Verschleifungen, sodass mehrere Wörter zusammenhängend ausgesprochen werden. Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, werden bei der Transkription die Wortgrenzen bei Proklisen (Verschmelzung von bspw. Artikel und Nomen zu einem Wort) eingehalten:

- z.B. ‚s' für «es», «sie», «das» wie in ‚s isch e schöns buech', ‚s projäkt'
- z.B. ‚d' für «der», «das» wie in ‚ich bi in d schuel gange'
- z.B. ‚z' für «zu» wie in ‚z basel'
- ABER: Bei Enklisen (ein unbetontes Wort wird verkürzt und an das vorhergehende gehängt) wird das Klitikon direkt an das vorhergehende Wort angehängt, da solche Wörter tendenziell als ein phonetisches Wort gehört werden (vgl. auch Dieth 1987, 44).
    - z.B. ‚so han ichs verstande'
- ABER: Bei den häufigen Verschleifungen von Verb + ‚wir' o.ä. werden die beiden Wörter zusammen geschrieben, wenn es zu einer Assimilation von ‚n' und ‚m' kommt:
    - z.B. ‚hämmer', ‚simmer', ‚müemer' … (eigentlich: ‚hän mer', ‚sin mer', ‚müen mer' etc.)
- ABER: Das häufige Verbindungs-‚n'/‚m' wird direkt dem vorangehenden Wort angehängt:
    - z.B. ‚won ich gsäit ha'; ‚bin i'; ‚am enen oobig'

IV Aufgabenstellung und Arbeitsblatt mit der Darstellung der Insel und den 12 Gegenständen

IVa Mündlich formulierte Aufgabenstellung

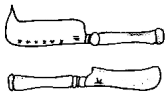
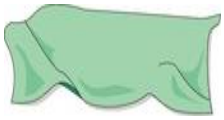
Stellt euch vor: Nach einem Schiffsunglück ist euer Schiff gesunken, aber ihr Vier konntet euch retten und seid auf einer einsamen Insel gestrandet. Auf der Insel gibt es einen Bach mit Wasser und Früchte zum Essen. Vielleicht gibt es auch Tiere und in der Nacht könnte es kalt werden. Zum Glück habt ihr in eurem Rettungsboot eine Tauchausrüstung und eine Tasche. Welche Gegenstände braucht ihr nun am dringendsten? Ihr könnt genau 3 Gegenstände vom Meeresgrund heraufholen. Ich zeige euch jetzt eine Liste mit den Gegenständen, die auf dem Meeresgrund liegen.

Liste gemeinsam durchgehen und Fragen klären (z.B. zu «Leuchtrakete» und «Moskitonetz»)

Ihr habt nun die Aufgabe miteinander zu diskutieren, welche 3 Gegenstände ihr heraufholen wollt. Ihr habt ungefähr 10 Minuten Zeit, miteinander darüber zu reden. Wir gehen raus, damit ihr euch in Ruhe besprechen könnt. Ihr könnt uns holen, wenn ihr fertig seid. Dann interessieren wir uns dafür, was ihr euch überlegt habt.

IVb Arbeitsblatt

3 Gegenstände
könnt ihr vom Meeresgrund heraufholen.

Sackmesser		**Streichhölzer**	
Buschmesser		**Feuerzeug**	
Schlafsack		**Kochtopf**	
Wolldecke		**Leuchtraketen**	
Zelt		**Handy**	
Moskitonetz		**Verbandszeug**	

V Tabellen «Stützen und Additionen»

	Klasse 2	**Klasse 4**	**Klasse 6**
Gesprächsmaterial			
Anzahl Gespräche	20	20	20
gesamte Gesprächsdauer (min.)	82 min	135 min	149 min
durchschnittl. Gesprächsdauer (min.sek)	04.10 min	06.76 min	07.45 min
Stützen (n=309)			
absolut (n)	22	125	162
relativ (%)	7.1%	40.5 %	52.4%
pro Minute	**0.27**	**0.93**	**1.09**
pro Gespräch	**1.1**	**6.25**	**8.1**

Tabelle 4: Anzahl Stützen im Verhältnis zur Gesprächsdauer.

	Klasse 2	**Klasse 4**	**Klasse 6**
Gesprächsmaterial			
Anzahl Gespräche	20	20	20
gesamte Gesprächsdauer (min.)	82 min	135 min	149 min
durchschnittl. Gesprächsdauer (min.sek)	04.10 min	06.76 min	07.45 min
Additionen (n=93)			
absolut (n)	7	32	54
relativ (%)	7.5%	34.4 %	58.1%
pro Minute	**0.09**	**0.24**	**0.36**
pro Gespräch	**0.35**	**1.6**	**2.7**

Tabelle 5: Anzahl Additionen im Verhältnis zur Gesprächsdauer.