

Judith Kreuz

## Argumentieren im schüler\*innengeleiteten Klassenrat. Mittels Gesprächsanalyse über argumentative Prozesse und didaktische Handlungen reflektieren

### Abstract

Der Beitrag zeigt an einem Beispiel einer schüler\*innengeleiteten Diskussionsrunde im Klassenrat die Potenziale der Gesprächsanalyse im schulischen Kontext auf. Fokus ist die Praktik des Argumentierens und ihre klassenratsspezifische Ausgestaltung, z. B. in Bezug auf die Lehrpersonensteuerung, ritualisierte Abläufe und didaktische Normen. Anhand des GLOBE-Modells (vgl. Hausendorf & Quasthoff, 2005; vgl. Heller, 2012) werden Jobs, Mittel und Formen des Argumentierens rekonstruiert und auf die gesprächsanalytische Herangehensweise an Videodaten im Kontext der Lehrer\*innenbildung bezogen.

The article shows the potentials of the conversation analysis in the school context with an example of a student-led discussion in the class council. The focus is on the practice of argumentation and its class council-specific design, e. g., regarding teacher control, ritualised processes, and didactic norms. Using the GLOBE model (cf. Hausendorf & Quasthoff, 2005; cf. Heller, 2012), jobs, means and forms of argumentation are reconstructed and related to the conversation analytic approach to video data in the context of teacher education.

### Schlagwörter:

Argumentieren, Klassenrat, Gesprächsanalyse, didaktische Normen  
Argumentation, class council, conversation analysis, didactic norms

### 1. Einleitung – Gesprächsanalyse als Methode des Forschenden Lernens

Im vorliegenden Beitrag wird vorgestellt, wie die Gesprächsanalyse für die Beschreibung und Reflexion mündlicher Kommunikation im schüler\*innengeleiteten Klassenrat eingesetzt werden kann. Konkret geht es dabei um das mündliche Argumentieren als zentrale Praktik für die sogenannte ‚Gesprächsrunde‘. Der Fokus liegt dabei einerseits auf den argumentativen Gesprächsbeiträgen der Schüler\*innen und andererseits auf den (Sprach-) Handlungen der Lehrperson, die die Gesprächsrunde von außen beobachtet, aber dennoch an einigen Stellen interveniert, um z. B. gesprächsstrukturierende *Scaffolds* anzubieten. Den schüler\*innengeleiteten Klassenrat als Setting ‚echter‘ Diskussionen zu nutzen, um (gesprächs-)lernförderliche Praktiken einzusetzen, kommt der Grundidee nahe, vielfältige und authentische Gesprächsanlässe als Lehr-Lerngelegenheiten für den Auf-/Ausbau argumentativer Gesprächskompetenz zu nutzen (vgl. z. B. diverse Lehrmittel wie ‚Die



Sprachstarken 6', vgl. Heller & Morek, 2015). Damit sind jedoch nicht nur Chancen, sondern auch interaktionale Herausforderungen verbunden, welche in diesem Beitrag mittels Gesprächsanalyse rekonstruiert werden sollen. Es soll exemplarisch gezeigt werden, welches Potenzial in der gesprächsanalytischen Untersuchung von (eigenem) Unterricht im Sinne des ‚Forschenden Lernens‘<sup>1</sup> steckt, um „Professionalisierungsprozesse bei Lehramtsstudierenden anzuregen und zu befördern“ (Sacher, 2019: S. 4). In diesem Zusammenhang formulieren Buttlar und Weiser-Zurmühlen (2019):

[Mit der Gesprächsanalyse] kann nur das aufgegriffen und ausgehandelt werden, was über die Äußerungen der Interaktionsbeteiligten intersubjektiv wahrnehmbar ist, d. h., was auf der sprachlichen Oberfläche gezeigt wird (z. B. Schegloff, 1997). Auf diese Weise ermöglicht die Methode einen deskriptiven Blick auf die Lernprozesse, wie sie tatsächlich im Unterricht verlaufen, ohne pädagogische Normen als Maßstab zu setzen (Buttlar & Weiser-Zurmühlen, 2019: S. 23)

Zentrales Prinzip ist es also, unterrichtliche Kommunikationssituationen – hier das Argumentieren im Klassenrat – in ihren Prozessen zu verstehen und *turn-by-turn* zu rekonstruieren, was passiert bzw. was die Interagierenden *tun* (vgl. Analyse Kapitel 3.2; z. B. García García, Leßmann, Sacher, Winterscheid, in diesem Band). Die Gesprächsanalyse bietet nicht nur einen methodologischen Rahmen, der eine wissenschaftliche, theoriegeleitete Haltung gewährleistet, sondern regt auch zur Reflexion über die eigenen Vorstellungen zum unterrichtlichen Gegenstand und über Erwartungen an das Handeln im Unterricht an (vgl. a. Buttlar & Weiser-Zurmühlen, 2019: S. 23). Mit diesem Blick auf die Daten können also sowohl fachwissenschaftliche als auch (mündlichkeits-)didaktische Überlegungen angestellt werden, hier zum zentralen Gegenstand ‚Argumentieren‘ und seinen situationsspezifischen Ausprägungen, sowie Aussagen zum Einfluss von bestimmten argumentativen Lehr- und Lernsettings (Klassenrat) auf die Art und Weise zu interagieren. Darauf aufbauend können erste Gedanken zu argumentativer Gesprächskompetenz und ihren Beurteilungs- und Fördermöglichkeiten formuliert werden. Diese werden im Beitrag nur kurz angedeutet, denn sie sollten im Sinne einer konsequenten „partizipativen Unterrichtsforschung“ (vgl. Hauser, Mundwiler & Nell-Tuor, 2020 sowie Hauser & Mundwiler, 2023) zusammen mit Praktiker\*innen, also Lehrpersonen, abgeleitet werden.

## 2. ‚Argumentieren‘ als wissenschaftlicher und schulischer Untersuchungsgegenstand

Für diesen Beitrag wird grundsätzlich von einem wissenschaftlich-empirischen Argumentationsverständnis ausgegangen, dem mehrere einschlägige Autor\*innen folgen. Daraus ergibt sich eine synthetisierte Definition:

Argumentieren ist ein sprachlich-kommunikatives Problemlösungsverfahren, das der Aushandlung divergenter Positionen zu einem Sachverhalt oder einer strittigen Frage (der

---

<sup>1</sup> Forschendes Lernen wird verstanden als ein „Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv [...] zu ermöglichen“ (Boelhaue et al., 2004: S. 7, zit. nach Buttlar & Weiser-Zurmühlen, 2019: S. 23).

„Quaestio“) dient. In der Regel handelt es sich bei argumentativen Gesprächssequenzen um dialogisch angelegte, mehrere Gesprächszüge mindestens zweier Beteiligter umfassende sprachliche Aktivitäten. Diese werden als sprachliche und nichtsprachliche Handlungen von den Interagierenden etabliert, aufeinander bezogen und bearbeitet, z. B., indem Positionen erläutert und begründet werden (zusammengefasst aus Morek, 2015: S. 34; Vogt, 2002: S. 29 f.; Andrews, 2005: S. 110; u. a.)

Ein Modell, das darauf basierend für die konkrete gesprächsanalytische Rekonstruktion von Interaktionsmustern und den Vergleich von kommunikativen Praktiken empirisch erarbeitet worden ist, ist das GLOBE-Modell<sup>2</sup> (vgl. Hausendorf & Quasthoff, 2005 für das Erzählen; vgl. Morek, 2012 für das Erklären; vgl. Heller, 2012 und Kreuz, 2021 für das Argumentieren). Es umfasst drei Beschreibungsebenen (vgl. Hausendorf & Quasthoff, 2005: S. 124 ff.), hier in Bezug auf das Argumentieren (vgl. Kreuz, 2021: S. 28 f.):

- die Ebene der interaktiv konstituierten gesprächsstrukturellen Teilaufgaben bzw. Jobs, wie das Problematisieren und Herstellen von Dissens oder Konsens, das Etablieren von Begründungspflicht, der „Kernjob“ des Begründens, das Abschließen und das Überleiten. 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: S. 102). Sie dienen somit als *tertium comparationis*, was es erlaubt, unterschiedliche Diskurspraktiken des Argumentierens vergleichen zu können (vgl. Heller, 2012: S. 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 (vgl. Heller, 2012: S. 85) und
- die Ebene der sprachlichen, nonverbalen und prosodischen Formen. Für das Begründen sind dies zum Beispiel kausale Konjunktionen und Präpositionen sowie Nexusadverbien (vgl. Heller, 2012: S. 85/93; vgl. auch Kindt, 2008).

Aus den GLOBE-basierten Interaktionsmustern lassen sich wiederum Funktionen des Argumentierens ableiten (s. auch Form-Funktionszusammenhang in der Gesprächsanalyse, z. B. Deppermann, 2008: S. 17). So ist eine wichtige Funktion neben dem Überzeugen das gemeinsame ‚Entdecken‘ neuer Wissensgegenstände (sog. „exploratives Argumentieren“, Ehlich, 2014: S. 46 f.; Hannken-Illjes, 2018: S. 21), das sich „im gemeinsamen, kooperativen Aufbau von Wissen verorten“ lässt (Scarvaglieri, 2017: S. 146). Im schulischen Kontext hat das Argumentieren aus dieser Perspektive Potenzial, nicht nur als ‚Gegenstand‘ des Deutschunterrichts („learn to argue“, vgl. Andriessen, 2009; vgl. auch Lehrpläne/Bildungsstandards) behandelt, sondern auch als fächerübergreifendes ‚Mittel‘ des sprachlichen und fachlichen Lernens – beispielsweise bei kooperativen Lernformen – eingesetzt werden zu können. Dies mit dem Ziel, den Schüler\*innen eine Lernumgebung zu bieten, in der sie kooperativ-diskutierend ein Thema erschließen und neue Wissensbestände erarbeiten können („arguing to learn“, vgl. Andriessen, 2009).

---

<sup>2</sup> GLOBE: Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig-konstruierter Einheiten.

Wie beide Herangehensweisen an das Argumentieren nicht zwangsläufig voneinander isoliert werden müssen, sondern auch verzahnt werden können, soll am hier vorgestellten Datenmaterial zum Klassenrat – der eine besondere Stellung innerhalb des Unterrichts einnimmt (vgl. Kapitel 3.1) – verdeutlicht werden.

### 3. Argumentieren im schüler\*innengeleiteten Klassenrat

#### 3.1. Datenmaterial ‚Klassenrat‘

Das ausgewählte Beispiel stammt aus einem Korpus des SNF-geförderten Projekts ‚Der Klassenrat als kommunikative Praktik – ein gesprächsanalytischer Zugang‘ (Zentrum Mündlichkeit, PH Zug (Schweiz), 2018-2022) und bezieht sich auf 38 videografierte Klassenräte im Längsschnitt einer 5./6. Klasse der Primarschule. Im Forscherteam befanden sich nicht nur Sprachwissenschaftler\*innen/-didaktiker\*innen, sondern auch die Lehrpersonen selbst. Diese wurden von Anfang an in den Forschungsprozess (z. B. bei der Formulierung der Fragestellungen) und die Auswertung der Daten (z. B. videobasierte Diskussion) mit einbezogen (vgl. „partizipative Unterrichtsforschung“, vgl. Hauser, Mundwiler & Nell-Tuor, 2020 sowie Hauser & Mundwiler, 2023).

Alle Gespräche wurden vollständig nach GAT 2 (vgl. Selting et al., 2009) unter Verwendung von Pseudonymen transkribiert und in Teilen bereits gesprächsanalytisch (vgl. z. B. Deppermann, 2008; vgl. Sidnell, 2013 u. v. a.) sowie mittels Codierung verschiedener kommunikativer Praktiken und sprachlicher Formen quantitativ beforscht. Teile der Daten werden in der Lehrer\*innenbildung z. B. als Videovignetten und Transkripte, einerseits zum Erwerb methodischer und analytischer Kompetenzen und andererseits zur Aneignung sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Wissens, eingesetzt.

Um die folgenden Ausführungen (vgl. Kapitel 3.2) nachvollziehen und einordnen zu können, wird an dieser Stelle das schulische Setting ‚Klassenrat‘ zunächst kurz allgemein, dann auch konkret in Hinblick auf die hier vorliegenden Daten erläutert.

Der Klassenrat gehört heute zu einer etablierten schulischen Praktik (vgl. Bauer, 2013; vgl. de Boer, 2018) sowohl auf der Primarstufe als auch auf der Sekundarstufe. Er versteht sich als eine Plattform der Schüler\*innen, durch die sie sich an der Planung und Gestaltung des Schulalltags beteiligen, ihre Anliegen und Wünsche einbringen sowie alltägliche Konflikte besprechen können (vgl. de Boer, 2018). Er wird daneben aber auch als didaktisches Setting genutzt, um z. B. demokratische Praktiken einzuüben, das soziale und personale Lernen zu fördern und auch sprachliche Fähigkeiten wie das Argumentieren weiterzuentwickeln (vgl. z. B. Kiper, 2003; vgl. de Boer, 2006, 2018; vgl. Edelstein, 2010; vgl. Bauer, 2013). Der Klassenrat findet meist im Kreis statt und folgt damit einer Raumordnung, die eine inkludierende und egalitäre Interaktion unterstützen soll. So auch in den hier gezeigten Datenbeispielen zum Klassenrat (vgl. Abb. 1):

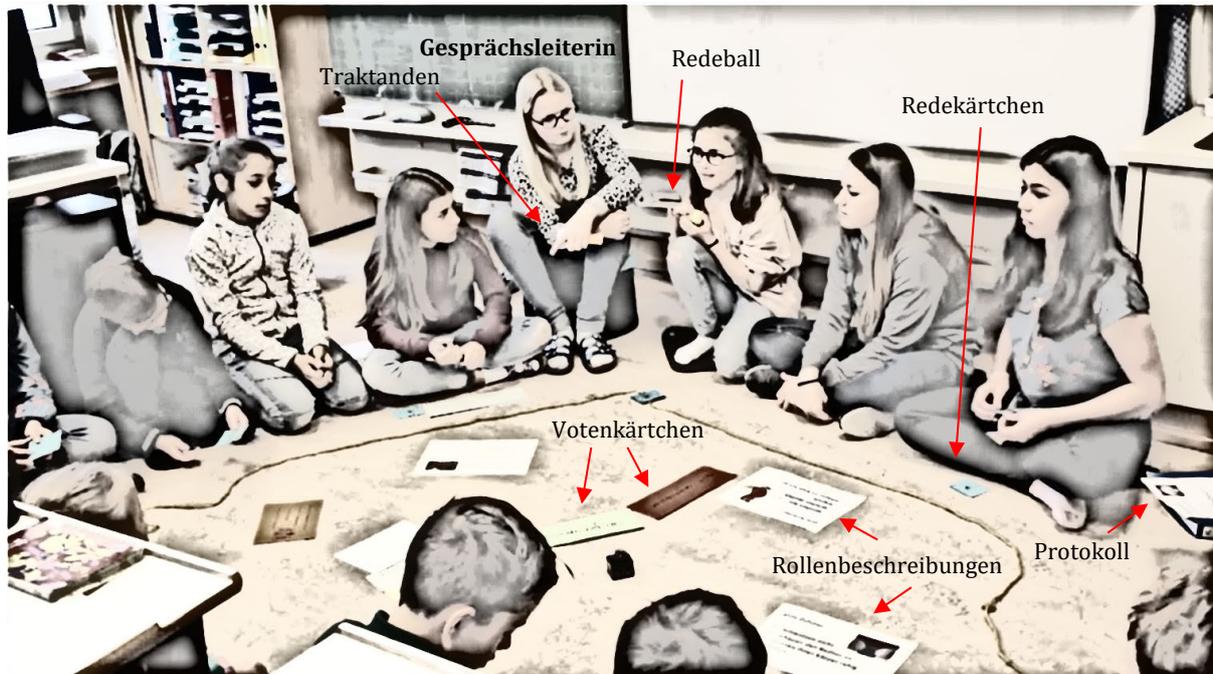


Abb. 1: Das Setting ‚Klassenrat‘ am Beispiel des Klassenrats 170404 in Klasse 5

Die Gesprächsführung obliegt häufig nicht der Lehrperson, sondern einem geschäftsleitenden Kind. Sowohl mit diversen Gegenständen wie dem Redeball oder den Votenkärtchen für ein fair geregeltes Rede- und Stimmrecht, der räumlichen Anordnung im Klassenkreis als auch der Verantwortungsübergabe des Klassenratsgesprächs an die Schüler\*innen wird eine starke schülerseitige Partizipation intendiert. Dabei kommt es nicht selten zu einer sog. „Pragmatischen Doppelrahmung“ (Hauser & Haldimann, 2018):

Das besondere „participation framework“ (Goffman, 1981) ermöglicht es einerseits, kommunikative und soziale Grenzen des herkömmlichen, von der Lehrperson geleiteten Unterrichts, zu überschreiten. Andererseits zeugt die räumliche Strukturierung, die rollenorientierte und regelgeleitete Interaktion (z.B. mit Redeball, Redekärtchen etc.) (z.B. Friedrichs, 2009) sowie die (unhintergehbare) Anwesenheit der Lehrperson als deontische Autorität von einer didaktischen und schultypischen Überformung, durch die wiederum interaktionale Grenzen definiert werden (Kreuz, 2023: S. 70)

Diese Interaktionskonstellation strukturiert somit nicht nur (Sprech-)Handlungsräume vor, sondern projiziert gleichzeitig auch situationspezifische Erwartungen an die Schüler\*innen (vgl. Kreuz, 2023). Damit ist der Klassenratsinteraktion auch in Bezug auf die Prozessierung einer Diskussion ein gewisses Spannungsfeld inhärent: Es handelt sich einerseits um ‚authentische‘, zweckorientierte Diskussionen, die primär durch die Schüler\*innen (auch thematisch) gesteuert werden sollen und andererseits werden sie gleichzeitig als Lerngegenstand funktionalisiert und damit auch mit didaktisch-normativen Vorstellungen der Lehrperson überformt.

Die didaktische Nutzung der Klassenratsinteraktion wird im hier verwendeten Datenmaterial zum Beispiel an den Erwartungen der Lehrperson deutlich, die sie zu Beginn des Schuljahres gegenüber den Schüler\*innen formuliert. So erwartet sie im Klassenrat

das „Sprechen mit Argumenten, begründen, wieso man etwas findet – wieso nicht. [...] [Es] geht [...] dann auch darum, zuzuhören, zu denken: ‚Wie find ich das?‘, eigene Meinungen zu bilden und Neues hereinzubringen“ (vgl. Korpus Klassenrat 160829). Konkrete Anforderungen an das Diskutieren werden in Form von regelgeleiteten Interaktionsmustern, wie der festgelegten Strukturierung einzelner (argumentativer) Handlungsabläufe immer wieder von der Lehrperson thematisiert (vgl. dazu auch Kreuz, 2023; vgl. Fischer, Hauser, Kreuz & Müller, 2023; vgl. Morek, 2017). Anhand eines ersten Videotranskripts soll dies veranschaulicht werden. Die Lehrerin erläutert hier – durch eine Unterbrechung des schülerzentrierten Gesprächs – ihre Erwartungen an ein strukturiertes argumentatives Vorgehen für eine Klassenratsdiskussion wie folgt:

### Beispiel 1: Klassenrat 170404 (Klasse 5)

LPw = Lehrerin, w = weiblich

#### LEHRERIN: Anforderungen an das Argumentieren im Klassenrat

230 LPw: (-- ) das CHUNT erscht no, **das kommt erst noch** (Anm. ‚das‘ =  
,die Abstimmung‘)

((...))

234 (-) WART jetzt mol, **wart jetzt mal**

((...))

237 wenn ALles gesagt wurde,  
238 können beGRÜNdete,  
239 pro und KONtra punkte einge::,  
240 ähm EINGereicht werden;  
241 also ERST wenn alli sache gsait sind, **also erst wenn alle  
Sachen gesagt sind**

242 DENN chamer no, **dann kann man noch**

243 STEllig neh (xxx), **stellung nehmen**

244 und DENN erscht abstimme; **dann erst abstimmen**

245 hm?

Neben einzelnen argumentativen Strukturelementen, die die Diskussion enthalten soll (z. B. ‚Punkte‘ = Behauptungen mit Begründungen und sich daran anschließende (Gegen-)Argumente, Z. 239), wird auch der (chronologische) Ablauf einzelner Diskussionschritte von der Lehrperson vorgegeben (Z. 230-244).

Nicht nur die vermittelten diskursiven Erwartungen an die Schüler\*innen, sondern auch die direkte Involvierung der Lehrperson während der Diskussionen spielt für den Prozess des Argumentierens eine wesentliche Rolle. Die Lehrperson dieses Klassenrates gibt gemäß eigener Interview-Aussagen an, sich möglichst wenig an der Interaktion beteiligen zu wollen und befindet sich demgemäß auch regelmäßig außerhalb des Klassenkreises auf einer der Schulbänke oder am Lehrertisch (vgl. Abb. 2):

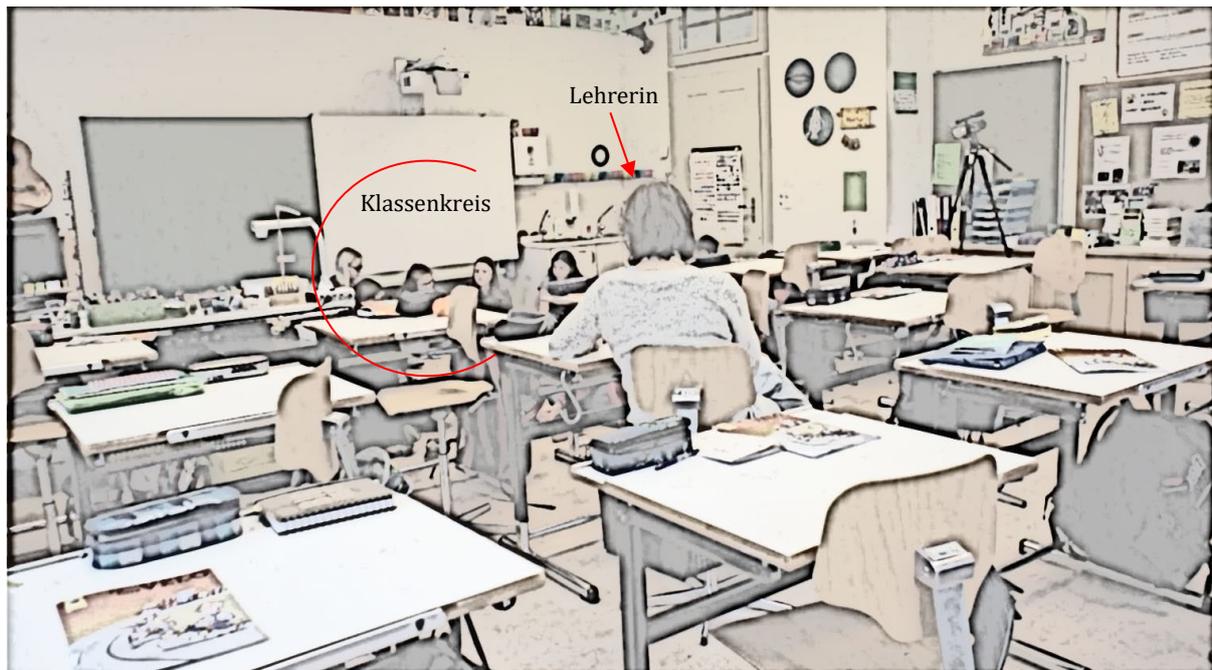


Abb. 2: Sitzposition der Lehrerin während des Klassenrates 170404 in Klasse 5

Dennoch stellt sie sich immer wieder die Frage: „Wie kann ich mich selber noch besser zurücknehmen?“ und stellt dabei fest: „Manchmal ertapp’ ich mich schon, dass ich dann wie zu fest übernehme [...] plötzlich bin\_s ich, die die macht“. Zudem möchte sie vermeiden, dass der Klassenrat „so eine Pro-Forma-Übung wird“ (Interview DS 110516) (dazu auch Hauser & Mundwiler, 2023: S. 133).

Diese reflexiven Äußerungen und die darin formulierten eigenen Ansprüche an die Klassenratsinteraktion können mithilfe eines gesprächsanalytischen Zugriffs auf die Daten abgeglichen, überprüft und aus einer distanzierten Perspektive erneut reflektiert werden, was durch die gesprächsanalytische Abstrahierung auch für außenstehende Beobachtende von Interesse für den eigenen Erkenntnisgewinn sein dürfte.

### 3.2 Exemplarische Fallanalyse zum Argumentieren im Klassenrat

An folgendem Beispiel aus der oben eingeführten Klassenratssitzung soll nun exemplarisch, unter Nutzung des GLOBE-Modells (vgl. Kapitel 2), nachvollzogen werden, wie die Schüler\*innen miteinander argumentieren. Es handelt sich um eine Diskussion, die einerseits gemäß Traktandenliste eingeplant ist, sich jedoch *ad hoc* argumentativ entfaltet und der Kategorie eines kooperativen Problemlösegesprächs zuzuordnen ist (vgl. z. B. Krelle, 2014). Gegenstand dieses Gesprächs ist die Bestimmung eines neuen Klassenziels, welches sich auf den Klassenrat selbst – nämlich die Rederechtsorganisation in den sog. ‚Gesprächsrunden‘ bezieht. Es steht zur Debatte, ob in den Gesprächsrunden, in denen über die traktandierten Themen diskutiert wird, per Handzeichen ‚aufgestreckt‘ (= ‚sich melden‘) oder ein Redekärtchen gelegt werden soll, will ein\*e Schüler\*in einen eigenen Redebeitrag ankündigen.

## Beispiel 2: Klassenrat 170404 (Klasse 5)

GLw = Gesprächsleiterin, LPw = Lehrerin, weitere Namenskürzel der Kinder, w = weiblich, m = männlich, \_nv = nonverbal

## Sequenz a

## GESPRÄCHSLEITERIN: Problematisieren ‚Handzeichen oder Kärtchen in der Gesprächsrunde‘

163 GLw: geSPRÄCHSrunde;  
 164 ((Pause, ca. 1.5 Sek.))  
 165 GLw: ähm hand aso äh HANDzeichen,  
 166 oder kärtchen haben wir ein GNUSCH<sup>3</sup>,  
 167 (.) und wir haben eine REgel;  
 168 (.) äm aso wir können jetzt ABstimmen;  
 169 wer für HANDzeichen oder kärtli ist;

Die Gesprächsleiterin verliert das aktuelle Traktandum ‚Gesprächsrunde – Handzeichen oder Kärtchen‘ (Z. 163-166) und schlägt eine Abstimmung darüber vor („wir können jetzt ABstimmen“, Z. 168). Damit ‚problematisiert‘ sie qua Traktandum bzw. mittels „Aufwerfens eines Handlungsproblems“ (Heller, 2012: S. 71/75) zwar ein Thema, gedenkt dessen Problematisierung aber sofort durch eine Abstimmung ‚abzuschließen‘, überspringt damit also sämtliche argumentative Schritte, die es gemäß Instruktion der Lehrerin (s. Beispiel 1, Z. 230-244) jedoch zu durchlaufen gilt. Daher unterbricht die Lehrperson, indem sie sich dem Klassenkreis nähert (vgl. Abb. 3) und sich an die Gesprächsleiterin wendet.

## Sequenz b

## LEHRERIN: Instruktion und Etablierung von Begründungspflicht ‚Ideen und Pro &amp; Kontra‘

171 LPw: sorry entschuldigung wenn ich dich NOCHmals unterbreche,  
 172 °h jetzt geht es darum wie wollt ihr das gnusch LÖsen mh,  
 173 also es geht jetzt da drum IDEEn zu sammeln,  
 174 und dann (-) pro und kontra und dann ABstimmen;  
 175 (.) mh (.) wie wollt ihr das gnusch LÖsen-  
 176 manchmal legt ihr KÄRTchen manchmal streckt ihr auf;  
 177 (-- ) mh,  
 178 ((Pause, ca. 2.3 Sek.))  
 179 GLw: hat jemand WAS,  
 181 ((Pause, ca. 6 Sek.))

<sup>3</sup> Schweizerdeutsch für ein ‚Durcheinander‘.

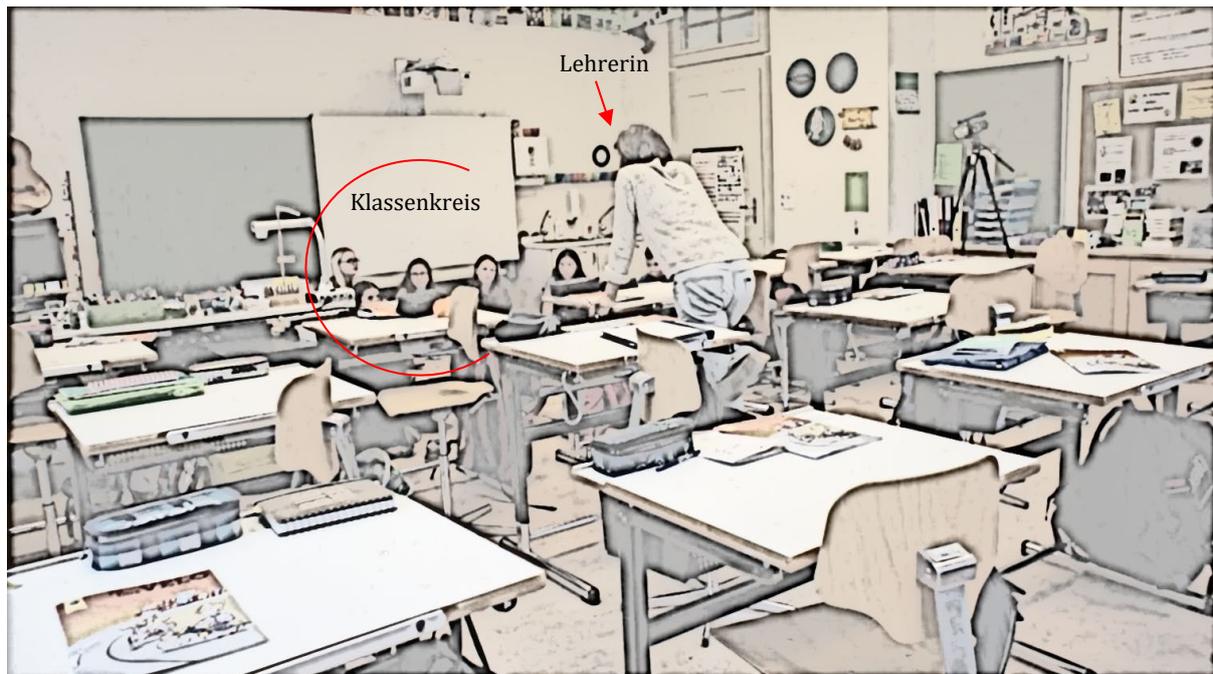


Abb. 3: Adressierung der Gesprächsleiterin mit Instruktion der Lehrerin während des Klassenrats 170404 in Klasse 5

Die Lehrerin weist trotz ihrer gewünschten und markierten „Abwesenheit“ (Gregori, 2021) (vgl. Kapitel 3.1), aber durch ihre Autorität als Lehrerin und vor dem Hintergrund ihrer Zielvorstellungen einer Klassenratsdiskussion (vgl. Beispiel 1) auf das ‚korrekte‘ Vorgehen hin („jetzt geht es darum wie wollt ihr das gnusch Lösen“, Z. 172) und setzt damit die Praktik des Argumentierens relevant (sog. „Kontextualisierung“, vgl. z. B. Morek, 2017). Diese beinhaltet nicht nur das Problematisieren, sondern auch das Begründen, das jedoch erst durch die Etablierung von Begründungspflicht ausgelöst werden kann („es geht jetzt da drum IDEen zu sammeln, und dann (-) pro und kontra“, Z. 173-175). Diese Begründungspflicht markiert sie zusätzlich, indem sie explikativ (erneut) eine offene Frage an die Klasse richtet („wie wollt ihr das gnusch Lösen [...] mh“, Z. 175). Nach kurzem Schweigen ergreift daraufhin die Gesprächsleiterin wieder das Wort und eröffnet die Diskussion, indem sie als mögliche Redebeiträge Antworten auf die von der Lehrperson (vor)formulierte Frage relevant setzt („hat jemand WAS“, Z. 179). Sie übernimmt damit von der Lehrerin den Job des Etablierens von Begründungspflicht durch das Mittel „Explikation des Zugzwanges“ (Heller, 2012: S. 78/83 f.). Auf Ebene der Formen fällt auf, dass die Elaboriertheit und Explizitheit im Vergleich zur Äußerung der Lehrerin stark reduziert sind, jedoch im Rahmen der ko-konstruierten Sequenz als situationsangemessen gelten kann: Da die Lehrerin die didaktische Explizierung der Etablierung von Begründungspflicht vornimmt, braucht die Schülerin diese nur noch durch eine verkürzte Frage an die Klasse ausführen.

Im Folgenden melden sich nun verschiedene Kinder mittels Redekärtchen zu Wort, die daraufhin von der Gesprächsleiterin jeweils das Rederecht per Redeball erhalten. Ein solcher Ablauf sieht typischerweise so aus:

```

188  MARm_nv:  ((meldet sich mit dem Redekärtchen))
189          ((Pause, ca. 3.3 Sek.))
190  GLw:      [MArio                      ]
191  GLw_nv:   [((wirft den Ball zu Mario))]

```

Die Schüler\*innen bringen eigene Positionen, ihre Begründungen und Gegenbegründungen hervor. Es ergeben sich daraus Reihungen und Ketten des Jobs ‚Begründen‘, die als Kernpraktik des Argumentierens bezeichnet werden (vgl. z. B. Heller, 2012; vgl. Kreuz, 2021). Die Kinder kommen damit den normativen Erwartungen an solche ‚Gesprächsrunden‘ nach, wie sie von der Lehrperson vielfach eingefordert worden sind. Auch wenn sie sich im schüler\*innengeleiteten Klassenrat befinden, der ihnen einen Austausch von Peer zu Peer suggeriert und kinderkulturelle (Be-)Deutungsräume und Praktiken zulassen könnte/sollte, orientieren sich an schulkulturellen, institutionalisierten Praktiken, in der Normen einer Peer-Kultur womöglich in den Hintergrund geraten (müssen) (vgl. dazu auch Hauser & Haldimann, 2018; vgl. Kreuz, 2023).

Im Folgenden sollen exemplarisch einige argumentative Sequenzen herausgegriffen und gesprächsanalytisch untersucht werden. Bei ihnen ist nicht nur eine eindeutige Phänomenuordnung zum ‚Argumentieren‘ gegeben, sondern es wird auch eine (teils klassenratsspezifische) Vielfalt argumentativer Praktiken auf Ebene der Jobs, Mittel und Formen deutlich.

### Sequenz c

#### MARIO: ‚Melden als übliche Praktik des Unterrichts‘

```

204  MARm:    em (.) ich fände es BESser;
205          dass man (.) auch AUFstreckt im klassenrat,
206          weil wir_s ja sonst (.) immer so MACHen,
207          (.) im UNterricht,
208          [((Pause, ca. 6 Sek.))          ]
209  MARm_nv:[((wirft den Ball zurück zur GL))]

```

Mario bezieht durch die Modalisierung „ich fände es BESser“ Stellung (Z. 204) und votiert für das ‚Aufstrecken‘ (Z. 205). Grundlage seines Arguments ist der Vergleich mit (anderen) Unterrichtssituationen, in denen sich das Melden als gängige Praktik offenbar bewährt hat und bereits als routinisiertes Verfahren verfestigt worden ist („weil wir\_s ja sonst (.) immer so MACHen, (.) im UNterricht“, Z. 206-207). Das hier verwendete pragmatische Mittel kann als das „Anführen von Konventionen“ (Heller, 2012: S. 87 f.) bezeichnet werden, welche der gesamten Klasse bekannt und vertraut sind. Unter Verwendung des Plural-Pronomens „wir“ (Z. 206) positioniert er sich und die Klasse als homogen-wissendes Kollektiv und knüpft damit an den Erfahrungsschatz bzw. das eigene Erleben aller Mitschüler\*innen an.

Ein weiteres Argument wird von Gabriele eingebracht, der direkt an das Votum seines Vorredners anknüpft („ICH fänd es auch (.) besser“, Z. 213) und die Formulierung zur Kenntlichmachung seiner Position imitativ übernimmt:

## Sequenz d

## GABRIELE: ‚Redekärtchen werden übersehen‘

213 GABm: ICH fänd es auch (.) besser wenn wir aufstrecken würden,  
 214 weil (--) die die dann (-) SITzen;  
 215 dort wo der KLASsenrat;  
 216 (.) der geSPRÄCHSführer (.) die dann nicht sieht;  
 217 (-) dass sie dann (.) einen nicht DRANnimmt,

Gabriele ergänzt additiv beipflichtend (zum Mittel des Beipflichtens vgl. auch Heller, 2012: S. 91) eine eigene Begründung, die pragmatischen Hintergrund hat und – bei Eintreffen des Gegenfalls – ein nicht erwünschtes Szenario bedeutet (zu Szenarien vgl. Schwarze, 2010; vgl. Kreuz, 2021): Die Redekärtchen würden durch die ungünstigen Sitzpositionen mancher Mitschüler\*innen vom/von der Gesprächsleiter\*in womöglich übersehen (Z. 214-216). Dies ziehe eine negative Konsequenz nach sich: „dass sie dann (.) einen nicht DRANnimmt“ (Z. 217). Dass dies zunächst eine fiktive Szenarienschilderung ist, zeigt sich auf Ebene der sprachlichen Form z. B. an den unpersönlichen/unspezifischen Pronomen zur Bezeichnung einzelner, schlecht sichtbarer Kinder „die“ (Z. 214/216) und „einen“ (Z. 217) sowie an der allgemeinen/unspezifischen Bezeichnung des Gesprächsleitenden („der geSPRÄCHSführer“, Z. 216). Interessanterweise wird im darauffolgenden *turn* von Gabriele jedoch Bezug auf die aktuelle Gesprächsleiterin („sie“, Z. 217) genommen und das fiktive Szenario damit ins Hier und Jetzt geholt, möglicherweise um das Argument durch aktuell Erlebbares zu illustrieren (zur Illustration als pragmatisches Mittel vgl. auch Heller, 2012: S. 90; vgl. Spiegel & Schütte, 2002).

Nicht nur additive, sondern auch ko-konstruierte Argumentationen (vgl. Kreuz, 2021) werden von den Interagierenden verwendet. In diesen Fällen werden aktuelle Argumente der Grundstruktur (Position und Begründung) um Strukturelemente einer weiteren Hierarchiestufe (vgl. Grundler, 2011; vgl. Vogt, 2002) von anderen Interagierenden erweitert. Dies zeigt sich z. B. an der Vertiefung eines Arguments durch Konkretisierungen und Beispiele – und dies *turnübergreifend* (vgl. Charakteristik des Argumentierens als „globale Praktik“, vgl. z. B. Heller, 2012) mit Bezug zu Gabrieles Argument in Sequenz d. So meldet sich auch Luca – nach sechs weiteren Gesprächsbeiträgen in Form von Argumenten und neuen Vorschlägen – mit folgendem Votum:

## Sequenz e

## LUCA: ‚Svens Redekärtchen wird von dir übersehen‘

302 LUCm: (-) äh ich finde: das mit dem HANDzeichen besser;  
 303 (.) wei:l zum BEIspiel;  
 304 wenn mal wenn die gesprächsführerin oder der gesprächsführer (.) jetzt RUMschaut,  
 305 (.) und ähm (---) oder eben auch NICHT genau schaut,  
 306 und dort (.) zum beispiel sven hat noch eine KARte,

307           (.) und du SIEHST die nicht,  
 308           und dann (.) geht man einfach noch WEIter;  
 309           und wenn man die hand hat dann SIEHT man es;  
 310           auch (.) BESser,  
 311           ((Pause, ca. 3.4 Sek.))

Luca greift inhaltlich das Argument seines Mitstreiters Gabriele auf, moduliert zunächst sprachlich die ‚wenn‘-Bedingung (von „Gesprächsführer ‚sieht‘ nicht“ - Gabriele (Sequenz d, Z. 216) zu „Gesprächsführer ‚schaut‘ nicht genau“ - Luca (Sequenz e, Z. 305)) und fügt dann in seinen ‚wenn-dann‘-Zusammenhang ein weiterführendes Argument – sprachlich explizit als Beispiel markiert („zum BEispiel“, Z. 303) – ein. Er greift ebenfalls das Szenario von Gabriele mittels eines indirekten Arguments auf und bleibt dabei zunächst bei einer fiktiven Situationsschilderung, indem er den/die Gesprächsleitende/n als unspezifische Person markiert (Z. 304). Wenn es jedoch um die eigene Betroffenheit bzw. die negativen Konsequenzen für die ganze Klasse geht, die es ja zu überzeugen gilt, verankert Luca sein Argument konkret in der aktuellen Situation (deiktischer Verweis „und dort“ sowie Nennung konkreter Personen, „sven“, Z. 306). Erneut markiert er seine Äußerung als Beispiel, mit dem seine Aussagen als konkrete Illustrationen dargestellt werden. Um das Argument abzuschließen, abstrahiert er die Szene erneut unter Verwendung eines generischen „du“ und „man“ (Z. 307-309) und unterstreicht gleichzeitig den positiven Effekt seines Votums („wenn man die hand hat dann SIEHT man es; auch (.) BESser“, Z. 309-310). Er greift somit ein Plausibilitätsargument auf, das nun seine Position direkt untermauert und auf die Vermeidung der negativen Konsequenzen im Falle des Kärtchenlegens abzielt.

Die globale Ko-Konstruktivität auf inhaltlicher Ebene zeigt sich auch in Jasmins Beitrag, die mehrere Argumentationsstränge später an den Beitrag Marios (Sequenz c) anknüpft, da sie diesen anhand einer konkreten Belegerzählung durch Bezugnahme auf die aktuelle Situation ‚im Klassenrat‘ ausbaut.

### Sequenz f

JASMIN: ‚Melden als übliche Praktik des Klassenrates‘

241    JASw:   em (.) ich finde es AUCh besser aufstrecken;  
 242           weil (.) WIR;  
 243           aso (.) WEIL;  
 244           (.) wenn du FRAGST wem hat das turnen auch gefallen,  
 245           dann strecken wir AUCh auf,  
 246           aso wir strecken eigentlich IMmer auf darum fänd ich es  
           besser wenn wir <<leise> aufstrecken >;

Jasmin konstatiert, dass das Aufstrecken auch im Klassenrat – nicht nur im Unterricht (vgl. Marios Argument) – eine gängige Praktik und daher ‚besser‘ für die Organisation der Gesprächsrunde sei (Z. 241/246). Jasmin macht dies an einem Beispiel deutlich, indem sie eine Belegerzählung anführt (vgl. auch Heller, 2012: S. 86 f.): „wenn du FRAGST wem hat

das Turnen gefallen, dann strecken wir AUCH auf“ (Z. 244-245). Durch das Recyclen von Marios Idee („Aufstrecken als gängige Praxis im Unterricht“) mit gleichzeitigem Anwenden auf eine andere (aktuell relevantere) Situation („Gefallensrunde im Klassenrat“), plausibilisiert sie zusätzlich das ursprünglich eingebrachte Votum. Konkludierend spitzt sie die bisherigen Argumente zu, indem sie sie generalisiert und darin jegliche Situationen der Rederechtsvergabe einschließt („wir strecken eigentlich IMmer auf“, Z. 246). Sprachlich-formal markiert sie ihre Belegerzählung mit einer kausalen ‚wenn-dann‘-Beziehung (Z. 244-245). Zudem verwendet sie das Kollektiv-Pronomen „wir“, durch welches sie ihr Argument als allgemein anerkannte Tatsache aus der Perspektive des Klassenkollektivs darstellt und ihm damit besonderes Gewicht verleiht.

Konnten die bisherigen Sequenzen argumentative Sprechhandlungen skizzieren, die sich kooperativ aus übereinstimmenden Positionen entwickelten, lassen sich im Beispiel aber auch Gegenargumente finden, so etwa in Lisas Argumentation:

### Sequenz g

LISA: ‚Kärtchen zeigen die Anzahl Beiträge‘

275 GLw: Lisa,  
276 LISw: (--) ähm ich find die kärtchen ein bisschen BESSer,  
277 weil (.) dort sieht man AUCH,  
278 wer noch NICHT gesprochen hat,  
279 und wer SCHON,  
280 (.) und beim AUFstrecken nicht,

Lisa bringt nach einer längeren konvergenten Argumentation ihrer Mitschüler\*innen als erste eine Gegenposition ein, die sie womöglich daher modalisierend abschwächt („ein bisschen BESSer“, Z. 276; zu Formen dispräferierter Züge vgl. z. B. Levinson, 1988). Sie begründet ihre Meinung damit, dass die Kärtchen im Gegensatz zum Handzeichen dauerhaft anzeigen würden, welche Kinder bereits gesprochen haben (max. zwei Mal ist gemäß der Klassenratsregeln erlaubt): „dort sieht man AUCH, wer noch NICHT gesprochen hat, und wer SCHON“ (Z. 278-279). Sie schließt ihr Argument mit der Skizzierung eines ‚Schwachpunktes‘ der gegnerischen Position ab, nämlich, dass dies beim Aufstrecken nicht ersichtlich sei (Z. 280). Der direkte Angriff der Gegenposition durch Widerlegen (vgl. auch Heller, 2012: S. 86) verleiht ihrem eigenen Argument zusätzlich Plausibilität.

Argumentative Sequenzen werden stets auch abgeschlossen (vgl. „Abschließen“ als weiterer Job des Argumentierens, Heller, 2012: S. 95). Dies wird in alltäglichen Gesprächssituationen nicht immer explizit gemacht und Argumentationen können beispielsweise auch „versanden“ (Morek, 2015: S. 39). Diskussionen im Klassenrat werden typischerweise nicht nur explizit eingeleitet, sondern meist auch explizit abgeschlossen. Im vorliegenden Beispiel soll durch das demokratische Abstimmen ein Ergebnis (Konsens/Kompromiss) erreicht werden. Dafür müssen die zuvor diskutierten Voten benannt und mittels Handzeichen gewählt werden. Waren es zu Beginn nur die allgemeinen Optionen „Handstrecken“ oder „Kärtchenlegen“, die zur Abstimmung standen, konnten die

Kinder durch exploratives und ko-konstruiertes Argumentieren schlussendlich weitere bzw. differenziertere Möglichkeiten einbringen, um das „Gnusch“ zu lösen (Strecken, falls ein thematischer Bezug besteht und Kärtchenlegen, falls ein neues Thema angesprochen wird).

In den Prozess der Abstimmung leitet die Gesprächsleiterin (mit Unterstützung einer weiteren Schülerin) ein:

### Sequenz h

#### GESPRÄCHSLEITERIN: ‚Abstimmen zum Abschließen‘

- 002 GLw: ALso;  
 003 (Pause, ca. 3.2 Sek.)  
 004 GLw: jetzt: (-) pro und KONtra;  
 005 ((Pause, ca. 1.7 Sek.))  
 006 LEYw: das HESCH scho; **das hast du schon**  
 007 GLw: aha ja (-) ABstimmen;  
 008 (-- ) äm (.) WER ist;  
 009 (-- ) daran DENken;  
 010 (.) dass man nicht AUFstreckt,  
 011 aso (.) daran denken dass man nicht AUFstreckt,  
 012 nur KÄRTchen legen,  
 013 LPw: (.) schauen wir mal zuerst welche drei sachen dass ihr jetzt  
 ABstimmt,  
 014 im Überblick he,  
 015 ((Pause, ca. 2 Sek.))

Nachdem die Gesprächsleiterin das erste Votum genannt hat („daran denken; (.) dass man nicht AUFstreckt, [...] nur KÄRTchen legen“, Z. 009-012) und für dieses direkt zur Abstimmung auffordert, schaltet sich die Lehrerin wiederum ein. Sie steuert das Gespräch, indem sie metasprachlich auf das klassenratstypische Verfahren hinweist, zunächst nochmals alle Voten überblicksartig zusammenzufassen („schauen wir mal zuerst, welche drei sachen dass ihr jetzt ABstimmt, im Überblick“, Z. 013-014). Sie fordert damit eine „metakommunikative Zusammenfassung“ ein (Heller, 2012: S. 96/98f.), die zusammen mit dem Abstimmen einen Schlusspunkt der Diskussion markiert.

Wie an den Sequenzen deutlich geworden ist, greift die Lehrerin während der Entfaltung der Argumentation nicht ein, unterstützt die Schüler\*innen aber sowohl einleitend (Etablierung von Begründungspflicht, vgl. Sequenz b) als auch ausleitend (Abschließen, vgl. Sequenz h) durch gesprächsstrukturierende Aktivitäten. Damit übernehmen ihre Instruktionen und Aufforderungen eine klammerbildende Funktion für die Praktik ‚Argumentieren‘ und können als *Scaffold* verstanden werden, um die didaktisch beabsichtigte Zielnorm einer ‚schrittweise geordneten‘ und explizit strukturierten Ausgestaltung der Klassenratsdiskussion zu erreichen (vgl. dazu auch Kreuz, 2023; vgl. Gerwinski & Gerwinski, 2023). Für den Kernjob des Begründens hat die Lehrerin in anderen Sequenzen

bereits vorentlastend gängige Formulierungen für das Argumentieren mit den Schüler\*innen erarbeitet, womöglich, um den ‚Kern‘ der Diskussion ohne didaktisch instruierende Unterbrechung aufrechterhalten zu können und damit ihr erklärtes Ziel, sich während des Klassenrates herauszunehmen, zu erreichen.

Die Involvierung der Lehrperson sowie die Vorstellung und Formulierung von Zielnormen zeigen, wie Lehrpersonen diskursive Lerngelegenheiten schaffen oder verpassen können (vgl. Heller & Morek, 2015):

Sie können den Lernenden erstens durch sog. globale Zugzwänge klassenöffentlichen Gesprächsraum überlassen oder verwehren. Zweitens bestimmen sie mit der Art der jeweiligen Zugzwänge das Niveau der Anforderung (Fordern). Drittens können sie interaktive Unterstützung bei der schülerseitigen Erfüllung von Zugzwängen (Unterstützen) geben oder unterlassen (Heller & Morek, 2019: S. 113)

#### 4. Diskussion und didaktische Überlegungen

Wie gezeigt werden konnte, erlauben gesprächsanalytische Verfahren einen sequenzanalytischen Blick auf das Datenmaterial und haben zum Ziel, die Sprechhandlungsverfahren der Interagierenden auf mikroskopischer Ebene zu rekonstruieren. Durch Detailanalysen am Datenmaterial (*bottom-up*) gelingt es, in Tiefenstrukturen sozialer Interaktionen vorzudringen, die im Moment des unterrichtlichen Handelns, u. a. durch ihre Flüchtigkeit, verborgen bleiben oder nicht genauer betrachtet werden können. Sie können in der Lehrer\*innenbildung gewinnbringend eingesetzt werden, um z. B. normative Vorstellungen von ‚Mündlichkeit‘ oder subjektive Orientierungen an Sprachidealen evidenzbasiert zu hinterfragen und gesprächsanalytisch fundierte Reflektionen zu einem Teil der eigenen Professionalisierung zu machen (vgl. Sacher, 2019).

Für Lehrpersonen ergeben sich mittels Gesprächsanalyse konkret mindestens zwei solcher Gewinne: Zum einen können die eigenen (oder fremden) *interaktionalen Verhaltensweisen, Rollen und Muster* rückblickend mit Hilfe des Datenmaterials eingeschätzt bzw. reflektiert werden; auch *pädagogische Einstellungen, Haltungen und im Vorfeld formulierte Ziele des Unterricht(en)s* (vgl. Kapitel 3.1) können an der tatsächlichen kommunikativen Praxis überprüft werden (vgl. z. B. auch Admiraal, Hoeksma, van de Kamp & van Duin, 2011). Zum anderen verhilft der gesprächsanalytische Blick auf das Datenmaterial, das *Verständnis des unterrichtlichen interaktionalen Gegenstandes bzw. der zentralen Praktik* (hier allgemein: das Argumentieren, spezifisch: das Argumentieren im Klassenrat) zu schärfen. Es kann dafür mittels Datenanalyse rekonstruiert werden, welche möglichen Formen und Funktionen Sprachhandlungen, über die eigenen Vorannahmen und möglicherweise normativ geprägten Vorstellungen hinaus, einnehmen können. Dies zielt auf die Reflexion und Anbahnung *fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens und Könnens*.

#### 4.1 Gesprächsanalyse zur Erweiterung fachlichen Wissens

Grundlegend für die Gesprächsforschung ist eine datengeleitete Grundhaltung, also ein deskriptiver Blick auf die Daten. Gemäß ihren Prinzipien geht man nicht von – häufig schulisch-normativen Kategorien – eines ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘, ‚guten‘ oder ‚schlechten‘ Argumentierens aus, sondern rekonstruiert das, was die Interagierenden selbst – in ihrer Bedeutungswelt – als relevant oder ‚angemessen‘ erachten (sog. *next turn proof procedure*, vgl. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Die Forschung zeigt, dass argumentativen Beiträgen z. B. in der kinderkulturellen Bedeutungswelt andere Normen als für Erwachsene zugrunde liegen können (vgl. Arendt, 2015; vgl. Zadunaisky-Ehrlich & Blum-Kulka, 2010; vgl. Mundwiler & Kreuz, 2016). Will man die gesprächsanalytische Betrachtungsweise mit dem schulisch-didaktischen Kontext zusammenbringen, kann sich daraus jedoch ein Spannungsfeld ergeben, denn das Argumentieren als zu erlernende sprachliche Kompetenz (s. Anforderungen Lehrpläne/Bildungsstandards) wird als explizit zu erwerbender Lerngegenstand thematisiert („learn to argue“, vgl. Andriessen, 2009) und daher häufig auch als didaktisch ausgestaltete Form des Diskutierens unter Einbezug festgelegter sprachlich-diskursiver Strukturen und Normen eingefordert. Dabei orientieren sich Lehrpersonen oftmals an argumentationstheoretischen Ansätzen und idealtypischen Darstellungen von Argumenten bzw. Argumentationen (z. B. Toulmin, 1996), weil diese vielfach auch in Lehrwerken und Handreichungen für den Klassenrat vorgeschlagen werden (vgl. dazu auch Hauser & Kreuz, 2018).

Auch im besprochenen kindergeleiteten Klassenrat – mit seiner ‚Zwitterstellung‘ als Gremium der Kinder einerseits und seiner unterrichtlichen Verankerung/Institutionalisierung andererseits (vgl. Kapitel 3.1) – wurde das Argumentieren als stark strukturierter Ablauf und unter Nutzung schematischer Muster ersichtlich. Unter Anwendung des GLOBE-Modells konnte rekonstruiert werden, dass es typische Muster auf Ebene der klammerbildenden Jobs und ihrer Mittel (z. B. das Problematisieren: Aufwerfen eines Handlungsproblems qua Traktandum, Abschließen: Abstimmen), der sprachlichen Formen (musterhafte Wendungen des Problematisierens: offene Fragen in die Klassenrunde, argumentative Muster für Begründungshandlungen: „weil“-Markierung sowie Floskeln im Abstimmungsprozedere) sowie der Gesprächsstrukturierung, insbesondere der Rede-rechtsvergabe, gab. Vor allem solche Strukturierungsregeln und die wiederkehrenden Formen lassen auch die Diskussionsrunden im Klassenrat ritualisiert wirken (vgl. Hauser & Kreuz, 2022) und verhindern sogenannte „interaktionale Verdichtungen“ (vgl. Krummheuer & Brandt, 2001: S. 56), in denen Argument und Gegenargument wechselseitig hervorgebracht und gesprächslokal (z. T. auch sprachlich elliptisch) aufeinander bezogen werden. Daher erwiesen sich die einzelnen Argumentationen der Kinder an einigen Stellen als eigenständige, intern strukturierte, argumentative Diskurseinheiten (vgl. Morek, 2017: S. 66; vgl. Wald, 1978). Im Sinne einer „argumentativ-inhaltlichen“ Ko-Konstruktivität (vgl. Kreuz, 2021) konnte aufgezeigt werden, wie einzelne Kinder dennoch in der Lage waren, verschiedene Beiträge argumentativ und/oder sprachlich miteinander zu verknüpfen, was als Indikator von argumentativer Gesprächskompetenz gelten kann (vgl. z. B. Kreuz & Luginbühl, i. E.).

Auf der Ebene der Mittel des Kernjobs ‚Begründen‘ bestand bei der (spontanen) inhaltlichen Ausgestaltung der eigenen Argumente hingegen mehr Raum. So waren die hervorgebrachten Inhalte bzw. argumentativen Schlussregeln von den Kindern selbst wählbar und erforderten eigene Denk- und Formulierungsprozesse. In den Daten konnten folgende Mittel für den Kernjob des Begründens herausgearbeitet werden:

- „Anführen von Konventionen“ (Heller, 2012: S. 87 f.), welche der gesamten Klasse bekannt und vertraut sind und damit an den Erfahrungs- und Erlebensschatz aller Mitschüler\*innen anknüpfen (Sequenz c),
- Fiktive Szenarien mit negativen Konsequenzen (Sequenz d) und Umdeutung auf aktuell Erlebbares (Illustration),
- Fiktive Szenarien mit indirekten Argumenten (Sequenz e) und Illustration mit konkretem Beispiel,
- ähnlich auch Einbezug bzw. Abschwächung von Gegenargumenten (Sequenzen d und e) durch Widerlegen (Sequenz g),
- Plausibilitätsargument (Sequenz e) und
- Belegerzählung und Anwendung auf weitere Fälle (Sequenz f).

Unter Einbezug solcher Jobs und Mittel sowie ihrer entsprechenden Formen lässt sich ein, womöglich neues, Repertoire argumentativer Sprachhandlungen und argumentativer Verfahren entdecken, das das Verständnis des (situationsspezifischen) Argumentierens erweitern und damit zur fachlichen/fachwissenschaftlichen Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen kann.

Die Professionalisierung einer Lehrperson besteht jedoch nicht nur aus ihrem fachwissenschaftlichen Wissen, sondern auch ihrem fachdidaktischen Können. Im unterrichtlichen Geschehen wird fachdidaktisches Können stets neu (heraus)gefordert und es müssen oft schnell didaktisch-pädagogische Entscheidungen *in situ* getroffen werden. Die gesprächsanalytische Sichtweise auf die Daten ermöglicht durch ihre distanzierte und entschleunigte Beobachtung der sozialen Wirklichkeit eine reflexive Annäherung an das eigene (oder fremde) didaktische Handeln. Im folgenden Kapitel sollen die Daten nun aus der zweiten Perspektive, dem Rückblick auf die interaktionalen Verhaltensweisen der Lehrperson, zusammenfassend beleuchtet werden.

## 4.2 Gesprächsanalyse zur Reflexion des interaktionalen Handelns

Die Gesprächsanalyse mittels Videoaufnahme erlaubt rückblickend eine distanzierte Außenwahrnehmung des (eigenen) unterrichtlichen Handelns. So konnte anhand der Daten mit Fokus auf das Lehrpersonenhandeln rekonstruiert werden, dass Klassenratsdiskussionen als mögliche Anlässe ‚echter‘ Diskussionen sowohl a) didaktisch genutzt als auch b) ‚zweckentfremdet‘ werden können:

a) Zum einen deckte die Analyse auf, wie ein authentischer/klassenrelevanter Gesprächsanlass – und nicht nur ein fingierter Anlass zu reinen Übungszwecken – von der Lehrerin didaktisch genutzt wurde, damit die Schüler\*innen argumentative Praktiken ex-

plizit anwenden und mit *Scaffolding* in ihrem Erwerbsprozess unterstützt werden können. Dies kann für das Einüben bestimmter Diskursverfahren didaktisch sinnvoll sein, da Muster für eine geordnete Diskussion im Klassenrat sorgen und Möglichkeiten aufzeigen, wie (schüler\*innen-)moderierte Diskussionen geführt werden können (vgl. Kreuz, 2023; vgl. Fischer et al., 2023). Dies fiel im vorliegenden Beitrag beispielsweise beim Job ‚Begründungspflicht etablieren‘ und beim ‚Abschließen‘ auf. Vor allem hier griff die Lehrerin didaktisch-steuernd ein und machte ihre Erwartungen und Lehr-/Lernziele explizit. Damit sowie durch die verwendeten Hilfsmittel können den Schüler\*innen (kognitive und pragmatische) Entlastungen in Bezug auf Verfahren, Abläufe und Formulierungen geboten werden. Solche Formen der regelgeleiteten ‚Einübung‘ erleichtern unter Umständen auch stilleren Kindern eine Partizipation an der Diskussion und erlauben es zudem, erlernte Praktiken auch auf andere Diskussionssituationen zu übertragen.

b) Zum anderen unterbanden die Orientierung an vielerlei (Sprech-)Regeln und die Instruktionen der Lehrerin zum ‚richtigen‘ Ablauf gewisse Beiträge, die es aus Sicht der Schüler\*innen womöglich aktuell zu thematisieren galt. Dass die Schüler\*innen – als Hauptakteur\*innen ‚ihres‘ Klassenrats – in einigen Momenten ein anderes Verfahren gewählt hätten, zeigte sich z. B. in den *turns* der Gesprächsleiterin unmittelbar vor der didaktischen Intervention der Lehrperson. Wenn Gespräche unter Hinzuziehung unreflektierter Regeln und starrer Ablaufschemen geführt werden, können sie Gefahr laufen, zu einer pauschalen oder nicht immer angemessenen Routine zu verkommen (vgl. Kreuz, 2023; vgl. Feilke, 2015).

Gesprächsanalytische Beobachtungen bilden für die Reflexion von (eigenen) Praktiken und ihrer (Un-)Angemessenheit eine empirisch-objektive Grundlage und erlauben es darüber hinaus, Einstellungen und Ziele für Interaktionssituationen kritisch mit distanzierter Haltung abzugleichen. Dafür können Fragen einbezogen werden wie: Welches sind die Ziele, die in einem bestimmten Lehr-Lernkontext erreicht werden sollen? Welche Chancen und welche Grenzen bringt die didaktische Intervention mit sich? Was ist in der spezifischen Situation angemessen(er)? Welche Partizipationsmöglichkeiten der Schüler\*innen werden damit unterstützt, aber auch be-/verhindert (vgl. auch Kreuz, 2023) etc.?

## 5. Fazit und Ausblick

Dem Beitrag liegen gesprächsanalytische Beobachtungen zu Grunde, die nicht wertend sein, sondern die den Blick von (angehenden) Lehrpersonen darauf lenken sollen, was die Methode der Gesprächsanalyse leisten kann, um zu zeigen, *was wie* im unterrichtlichen Geschehen *passiert* und was dies sowohl aus fachwissenschaftlicher als auch fachdidaktischer Perspektive für das (eigene) unterrichtliche Handeln bedeuten kann. Dafür wurden exemplarisch die inhärenten gesprächskonstituierenden Jobs, ihre Mittel und Formen einer Gesprächsrunde im Klassenrat *turn-by-turn* rekonstruiert und hinsichtlich ihrer Angemessenheit bzw. vor der Folie gebrauchsbasierter und präskriptiver Normen (vgl. z. B. Gerwinski & Gerwinski, 2023) im aktuellen argumentativen Geschehen verortet. Damit

konnten detailanalytisch sowohl Passungen als auch Divergenzen sowie neue Sichtweisen im Sinne einer „professional vision“ (vgl. Goodwin, 1994) auf ‚den‘ Klassenrat ersichtlich werden.

Mit Hilfe von videografierten Klassenratssitzungen/Unterrichtsstunden könnten Lehrpersonen einen ersten analytischen Schritt tun, um sowohl das eigene Handeln zu reflektieren (vgl. ähnlich Videofeeds, Schwarze in diesem Band, sowie die Einbindung von Video-Portfolios in der Lehrer\*innenbildung, vgl. Bisang, Bänderlein & Wyss, 2022) als auch das Sprechhandeln der Lernenden für den Beurteilungs- und Förderprozess diagnostisch zu beschreiben. Dafür können unterstützende Grobtranskripte (Inventare) angefertigt werden, um aus deren Analyse individualisierte Ansatzpunkte zur Förderung interaktionaler (Gesprächs-)Kompetenz abzuleiten. Unter Einbezug wissenschaftlich Forschender wäre dies ein möglicher Weg gemeinsamer Praxisforschung und zur Eruiierung von „good practice“.<sup>4</sup>

Durch einen solchen Ansatz des ‚Forschenden Lernens‘ ergeben sich für Lehrpersonen (und Forschende) womöglich neue Wissensbestände, die in diesem Beitrag sowohl hinsichtlich des Gegenstands ‚Argumentieren‘ und seiner situationspezifischen Vielfalt, als auch hinsichtlich der schülerseitigen Performanz skizziert worden sind. Gesprächsanalytische Rekonstruktionen können es damit evidenzbasiert leisten, z. B. über mögliche Erweiterungen eines engen Argumentationsverständnisses nachzudenken (vgl. auch Grundler & Vogt, 2009: S. 478) und das Argumentieren nicht nur auf einer oberflächennahen thematisch-kognitiven Ebene und/oder hinsichtlich eines Strukturschemas zu beschreiben, sondern auch vielfältige Ausprägungen und Dimensionen in ihren Tiefenstrukturen zu erschließen. Im Rahmen solcher Analysen können z. B. facettenreiche(re) Plausibilitätskriterien von Argumenten sowie zusätzlich auch soziale und sprachlich-expressive Dimensionen argumentativer Handlungen unterschieden werden (vgl. z. B. Grundler, 2011; vgl. Krelle, 2014). Ausgehend vom Datenmaterial lässt sich weiterhin konkret beobachten, wie einzelne Schüler\*innen Dissens etablieren, ob Begründungen primär eingefordert oder selbstinitiiert gegeben werden und welche Funktionen das Argumentieren dementsprechend übernehmen kann (z. B. Überzeugen – Erarbeitung von Wissen) etc. (vgl. Kapitel 2). Dies kann den Blick für andere Varianten des Argumentierens öffnen und dazu anregen, sie bewusst(er) und didaktisch begründet als Lernmedium in verschiedenen unterrichtlichen Settings, wie Gruppenarbeiten, einzusetzen. Daher sollten für die Förderung argumentativer Gesprächskompetenzen vielfältige Übungsgelegenheiten geschaffen und hinsichtlich ihrer je kontextspezifischen Anforderungen und Ziele – aus einer kritischen Befragung des eigenen Lehr-Lernverständnisses heraus – reflektiert werden.

Mittels gesprächsanalytisch basierter Reflexion kann auch das Beurteilungsverständnis mündlichen Argumentierens neu gedacht werden. Denn geht man gemäß gesprächsanalytischen Prinzipien davon aus, dass sich die Teilnehmenden (die Kinder)

---

<sup>4</sup> Zur Reflexion über „good practice“ vgl. z. B. Pick & Bendel Larcher (2023: S. 273), die davon ausgehen, dass „bei der Ermittlung und Überprüfung von Wirkhypothesen“ sowie den interaktionalen Zielen die Praxis systematisch einbezogen werden müsse.

selbst während des Gesprächs zu verstehen geben, wie ‚angemessen‘ sie die Beiträge anderer einschätzen (vgl. García García et al. in diesem Band), sollten normative Ansprüche gelegentlich einer Auffassung von Kompetenz als „Eindruck der Rezipientin, statt einer Fähigkeit oder Eigenschaft der Akteurin“ weichen (Hannken-Illjes, 2004: S. 46). Dies setzt voraus, dass auch die Kinder aktiv in den Beurteilungsprozess mit einbezogen werden, indem sie z. B. Selbsteinschätzungen vornehmen und zum gemeinsamen Reflektieren im Anschluss an Gruppendiskussionen angeregt werden. Mündliche Performanzen können vor dieser Folie dann eher als „mehr“ oder „weniger“ kompetent beschrieben werden (Hauser & Luginbühl, 2015: S. 81). So kann jede Gesprächssituation neu auf den Prüfstand gestellt werden, um normative Verallgemeinerungen zur Beschreibung *der* Gesprächskompetenz zu vermeiden. Gesprächsanalytische Postulate und detailgenaue Beobachtungen von Gesprächen verhelfen, den analytischen Blick zu schärfen und die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und diagnostischen Fähigkeiten anzureichern.

Der Beitrag versteht sich daher als Votum zum Einsatz der Gesprächsanalyse in der Lehrer\*innenbildung, z. B. im fachdidaktischen Kontext, im Praktikum und in Vertiefungsmodulen zur Mündlichkeit/DaZ während des Studiums sowie in Weiterbildungen. Er zeigt das Potenzial, schulische Interaktionen anhand exemplarischer Fallbeispiele *in situ* und mikroanalytisch beschreiben und interpretieren zu können. Auch wenn er das gesprächsanalytische Vorgehen als gewinnbringende Methodik zur Reflexion von Unterrichtsprozessen plausibilisierte, bleibt genauer zu eruieren, ob und wie Lehrpersonen über die Ausbildung hinaus die Gesprächsanalyse in ihrem Berufsalltag einsetzen und sie zur Reflexion ihres unterrichtlichen Handelns nutzen können. Die „partizipative Unterrichtsforschung“, bei dem sich sowohl Lehrpersonen als auch Forschende gemeinsam mit ihrem je eigenen Blick auf unterrichtliches Handeln einbringen, scheint dafür ein vielversprechender Ansatz zu sein.

## 6. Literatur

- Admiraal, Wilfried; Hoeksma, Mark; van de Kamp, Marie-Thérèse & van Duin, Gee (2011). Assessment of teacher competence using video portfolios: Reliability, construct validity, and consequential validity. In *Teaching and Teacher Education* 27(69), S. 1019-1028.
- Andrews, Richard (2005). Models of Argumentation in Educational Discourse. In *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 25(1), S. 107-127.
- Andriessen, Jerry (2009). Arguing to Learn. In Sawyer, Robert Keith (Hg.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 443-459.
- Arendt, Birte (2015). Kindergartenkinder argumentieren – Peer-Gespräche als Erwerbskontext. In *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62(1), S. 21-33.
- Bauer, Angela (2013). „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“ – Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur. Halle an der Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg.

- Bisang, David; Bäuerlein, Kerstin & Wyss, Corinne (2022). Das Video-Portfolio – eine schulpraktische Abschlussprüfung. In *Journal für LehrerInnenbildung* 22(1), S. 24-32.
- Buttlar, Ann-Christin & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach)didaktisch reflektieren. Der Beitrag der Gesprächsanalyse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In *HLZ* 2(2), S. 20-37.
- De Boer, Heike (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- \_\_\_ (2018). Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? In Budde, Jürgen et. al. (Hg.), *Erziehung in der Schule – Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 163-179.
- Deppermann, Arnulf (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelstein, Wolfgang (2010). Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In Aufenanger, Stefan; Hamburger, Franz & Tippelt, Rudolf (Hg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills: Budrich, S. 65-78.
- Ehlich, Konrad (2014). Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens. In Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella & Sorrentino, Daniela (Hg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster & New York: Waxmann, S. 41-54.
- Feilke, Helmuth (2015). Transitorische Normen. Argumente für einen didaktische Normbegriff. In *Didaktik Deutsch* 21(38), S. 115-135.
- Fischer, Maike; Hauser, Stefan; Kreuz, Judith & Müller, Lee Ann (2023). „MAchen wir jetzt wieder eine Abstimmung“ – Gesprächsanalytische Beobachtungen und (deutsch)didaktische Folgerungen zur Entscheidungsfindung im Klassenrat. In *Didaktik Deutsch* 28(54), S. 63-83.
- Gerwinski, Carolin & Gerwinski, Jan (2023). Normen im professionellen Gespräch. In Bendel Larcher, Sylvia & Pick, Ina (Hg.), *Good practice in der institutionellen Kommunikation. Von der Deskription zur Bewertung in der Angewandten Gesprächsforschung*. Berlin & Boston: de Gruyter, S. 21-44.
- Goodwin, Charles (1994). Professional Vision. In *American Anthropologist* 96(3), S. 606-633.
- Gregori, Nina (2021). *Lehrpersonenhandeln im Klassenrat. Eine interaktionsanalytische Untersuchung*. Bern: Peter Lang.
- Grundler, Elke (2011). *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- Grundler, Elke & Vogt, Rüdiger (2009). Diskutieren und Debattieren. Argumentieren in der Schule. In Becker-Mrotzek, Michael & Ulrich, Winfried (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hannken-Illjes, Kati (2004). *Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- \_\_\_ (2018). *Argumentation. Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Uta M. (2005). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hauser, Stefan & Haldimann, Nina (2018). Dimensionen von Partizipation im Klassenrat. In Bock, Bettina M. & Dreesen, Philipp (Hg.), *Sprache und Partizipation in Geschichte und Gegenwart*. Bremen: Hempen, S. 127-142.
- Hauser, Stefan & Kreuz, Judith (2018): Mündliches Argumentieren in der Schule zwischen pragmatischen Spielräumen und didaktischen Normsetzungen. In Albert, Georg & Diao-Klaeger, Sabine (Hg.), *Mündlicher Sprachgebrauch. Zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 179-199.
- \_\_\_ (2022). Klassenrat: Lernen durch ritualisierte Interaktion. *Infonium PH Zug 1*, S. 16-17.
- Hauser, Stefan & Luginbühl, Martin (2015). Aushandlung von Angemessenheit in Entscheidungsdiskussionen von Schulkindern. In *Aptum 11(2)*, S. 98-208.
- Hauser, Stefan & Mundwiler, Vera (2023). Good practice als Ergebnis partizipativer Unterrichtsforschung – Wie Praxis und Forschung von einer Zusammenarbeit profitieren können. In Bendel Larcher, Silvia & Pick, Ina (Hg.), *Good practice in der institutionellen Kommunikation. Von der Deskription zur Bewertung in der Angewandten Gesprächsforschung*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 123-147.
- Hauser, Stefan; Mundwiler, Vera & Nell-Tuor, Nadine (2020). Partizipative Unterrichtsforschung: Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Klassenrat. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38(1)*, S. 116-126
- Heller, Vivien (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In *Leseforum – Online Plattform für Literalität 3*.
- \_\_\_ (2019). Fachliches Und Sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. In *Didaktik Deutsch 24(46)*, S. 102-121.
- Kindt, Walther (2008). Die Rolle sprachlicher Indikatoren für Argumentationsanalysen. Ein Ergebnisbericht aus der Linguistischen Rhetorik. In Kreuzbauer, Hanna Maria (Hg.), *Rhetorische Wissenschaft. Rede und Argumentation in Theorie und Praxis*. Wien: Lit, S. 147-162.
- Kiper, Hanna (1997). *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Krelle, Michael (2014). *Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive*.

- Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kreuz, Judith (2023). Grenzziehungen bei der Bearbeitung sozialer Konflikte im kindergeleiteten Klassenrat. In Merten, Marie-Luis; Kabatnik, Susanne; Kuck, Kristin; Bülow, Lars & Mroczynski, Robert (Hg.), *Sprachliche Grenzziehungspraktiken – Analysefelder und Perspektiven. Studien zur Pragmatik.* Tübingen: Narr, S. 69-95.
- \_\_\_ (2021). *Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule.* Band 120. Tübingen: Stauffenburg Linguistik.
- Kreuz, Judith & Luginbühl, Martin (i. E.). Demonstrating consensus in cooperative learning settings: Co-constructions in children's peer discussions. In Arendt, Birte; Bose, Ines & Hannken-Illjes, Kati (Hg.), *Doing participation in child talk and interactional synchronicity. Special issue Journal "psychology of education".*
- Krummheuer, Götz & Brandt, Birgit (2001). *Paraphrase und Traduktion. Partizipations-theoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule.* Weinheim: Beltz.
- Levinson, Stephen C. (1988). Putting Linguistic on Proper Footing. Explorations in Goffman's Concepts of Participation. In Drew, Paul & Wootton, Anthony (Hg.), *Erving Goffman. Exploring the interaction order.* Cambridge: Polity Press, S. 161-227.
- Morek, Miriam (2012). *Kinder erklären – Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich.* Tübingen: Stauffenburg.
- \_\_\_ (2015). Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? In *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62(1), S. 34-46.
- \_\_\_ (2017). Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht?  
Zur Normativität und pragmatischen Situiertheit des Argumentierens. In Hauser, Stefan & Luginbühl, Martin (Hg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken.* Bern: Hep, S. 65-90.
- Mundwiler, Vera & Kreuz, Judith (2016). „verbAndskasten !MÜS!sen wir haben;“. Zum argumentativen Potenzial von Prosodie am Beispiel von Einigungsdiskussion bei Grundschulkindern. In *Studia Linguistica* 35, S. 99-118.
- Pick, Ina & Bendel Larcher Silvia (2023). Zusammenfassung und Ausblick: Leitfragen für Forschung zu good practice. In Bendel Larcher, Silvia & Pick, Ina (Hg.), *Good practice in der institutionellen Kommunikation. Von der Deskription zur Bewertung in der Angewandten Gesprächsforschung.* Berlin, Boston: de Gruyter, S. 273-296.
- Sacher, Julia (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung. In *HLZ* 2(2), S. 1-19.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In *Language* 50(4), S. 696.
- Scarvaglieri, Claudio (2017). „I a hundred per cent agree“. Konsensuelles Argumentieren in der interkulturellen Wissenschaftskommunikation. In Bührig, Kristin & Schlickau,

- Stephan (Hg.), *Argumentieren und Diskutieren 1*. Frankfurt (Main): Peter Lang, S. 145-175.
- 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 (Main): Peter Lang.
- Selting, Margret; Auer, Peter et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10*, S. 353-402.
- Sidnell, Jack (2013). Basic Conversation Analytic Methods. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (Hg.), *The handbook of conversation analysis*. Chichester & West Sussex: Wiley-Blackwell, S. 77-99.
- Spiegel, Carmen & Schütte, Wilfried (2002). Form und Funktion von Beispielen in Schülerargumentationen, In Bastian, Sabine & Hammer, Françoise (Hg.), *Aber, wie sagt man doch so schön... Beiträge zu Metakommunikation und Reformulierung in argumentativen Texten*. Frankfurt (Main): Peter Lang, S.27-48.
- Toulmin, Stephen (1996). *Der Gebrauch von Argumenten*. Weinheim: Beltz.
- Vogt, Rüdiger (2002). *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*. Berlin: De Gruyter.
- Wald, Benji (1978). Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In Quasthoff, Uta M. (Hg.), *Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung*. Königstein (Ts.): Scriptor, S. 128-149.
- Zadunaisky Ehrlich, Sara & Blum-Kulka, Shoshana (2010). Peer talk as a double opportunity space. the case of argumentative discourse. In *Discourse & Society 21*(2), S. 211-233.

## Über die Autorin

**Dr. Judith Kreuz** ist (Co-)Leiterin des Zentrum Mündlichkeit an der Pädagogischen Hochschule Zug (Schweiz). Sie promovierte 2020/2021 an der Universität Basel zum „Argumentieren in der Primarschule“. Schwerpunkte ihrer aktuellen Tätigkeit sind Forschung und Lehre zur mündlichen Unterrichtskommunikation sowie Mündlichkeitsdidaktik, wie z. B. zum Argumentieren, Klassenrat und Erzählen an den Pädagogischen Hochschulen Zug und Zürich. Daneben arbeitet sie als Sprech- und Stimmbildnerin in der Lehrer\*innenaus- und -weiterbildung. Judith Kreuz leitet zudem die AG Mündlichkeit des Symposiums Deutschdidaktik (SDD) und ist Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS). Außerdem ist sie in der Geschäftsstelle des Netzwerk Schulsprachdidaktik nets21 tätig, das jährlich interdisziplinäre Tagungen und Kolloquien organisiert.

Korrespondenzadresse: [judith.kreuz@phzg.ch](mailto:judith.kreuz@phzg.ch)

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Judith-Kreuz>