

Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz

Kotthoff, Helga (2009)

Im Erscheinen in: Hans-Werner Huneke et al. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Hohengehren: Schneider

In der Entstehung der Gesprächsanalyse als Disziplin der Sprachwissenschaft und der Soziologie sind hauptsächlich drei Stränge zusammengelaufen, die ich im ersten Teil des Artikels kurz skizzieren werde:

- die Ethnomethodologie mit ihrer Konzentration auf Alltagspraktiken der Sinnherstellung (in der phänomenologischen Tradition)
- das Bedürfnis, gesprochene Sprache eigenständig zu erforschen (und nicht von der geschriebenen Sprache abzuleiten)
- die Wertschätzung für qualitative Methoden der Sozialforschung.

Im zweiten Teil gehe ich auf das Spannungsverhältnis zwischen Gesprächsforschung, Schulung von Kommunikationskompetenz und Deutschdidaktik ein. Für das Lehramtsstudium und die Deutschdidaktik werden die Gesprächsanalyse und andere Arten der Interaktionsforschung in verschiedenen Bereichen relevant:

- für die Analyse von Unterrichtsinteraktion,
- für Gesprächsführung im schulischen Alltag,
- zur Beobachtung der Interaktionskompetenz der Schüler/innen,
- zur Organisation von Kompetenzerweiterungen.

1. Gesprächsanalyse als Disziplin der Sprachwissenschaft und der Soziologie

Aktuelle Themen der Interaktions- und Gesprächsanalyse finden sich z.B. leicht zugänglich im Internet in der Zeitschrift Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (Issn 1617-1837). Das Institut für deutsche Sprache in Mannheim liefert auf seinen Web-Seiten das geschprächsanalytische Informationssystem GAIS.

1. 1. Die Ethnomethodologie und Alltagspraktiken der Sinnherstellung

Harvey Sacks (siehe das Kapitel über ihn und seine Studien in Auer 1999 und Sacks 1992) wird allgemein als der Begründer der Konversationsanalyse angesehen, einer in den frühen siebziger Jahren entstandenen neuen Richtung innerhalb der Soziologie, die sich hauptsächlich für die interaktionale Organisation sozialer Aktivitäten interessiert (Hutchby&Woofitt 1998, 14, Knoblauch 2003). Sacks war wiederum von Harold Garfinkel beeinflusst, der den „Ethnomethoden“ (ethnos = Volk) der alltäglichen Sinnstiftung sozial Handelnder auf die Spur kommen wollte. Garfinkel (1967) ging davon aus, dass Mitglieder von Gesellschaften so handeln, dass ihre Handlungen von Anderen interpretiert werden können. Laien richten sich in ihren „Ethnomethoden“ aneinander aus, ohne diese im Einzelnen benennen zu können (S. 42). Der Terminus "Ethno-" referiert in Analogie zu Ethnomedizin oder Ethnobotanik auf alltägliche Wissens- und Handlungssysteme von Menschen, jenseits

wissenschaftlicher Theorien. Garfinkel (auch dazu ein Kapitel in Auer 1999) wollte solche normativen Praktiken der bruchlosen Verständigung aufdecken, auf denen das Miteinander fußt. Er organisierte „Brechungsexperimente,“ in denen er seinen Studierenden auftrug, das normale Funktionieren von Alltagsinteraktionen durch minimale Abweichungen, z.B. zu hohe Präzisionsanforderungen zu „brechen.“ Auf die Frage „wie geht’s deiner Freundin“ fragten die Studierenden beispielsweise mit „was meinst Du? Körperlich oder geistig?“ nach oder auf die Frage „Was macht deine Hochschulzulassung“ fragten sie „Wie meinst Du „was macht sie“? Durch die auf diese Weise hervorgerufenen Irritationen konnte Garfinkel zeigen, dass Kommunikation immer indexikalisch funktioniert, d.h. auf den Kontext verweist, in dem sie problemlos verständlich ist. Unsere Alltagsinteraktionen sind deshalb nicht eindeutig, weil sich im Kontext in der Regel eine ausreichend gelingende Verständigung ergibt. „Was macht Susi?“, geäußert vom Vater gegenüber der Mutter der einjährigen Susi, die deren Agieren im Sandkasten überblickt, ist tatsächlich eine Frage nach Susis Handeln im Augenblick, während „was macht deine Hochschulzulassung?“ normalerweise verstanden wird im Sinne von „Wie kommt das Procedere deiner Hochschulzulassung voran?“ (auch das wieder eine metaphorische Ausdrucksweise). Die Indexikalität oder Kontextualisiertheit von Interaktion zeigt, dass die Beziehung zwischen Text und Kontext reflexiv ist. Die Ethnomethodologie hat wie auch die linguistische Pragmatik (und hier besonders Paul Grice, siehe das Kapitel in Auer 1999) darauf hingewiesen, dass wir immer mehr „meinen“ als wir sagen. Nicht nur das Sagen ist interessant, sondern auch andere Verfahren, etwas Gemeintes verstehbar zu machen („accountable“ bei Sacks und Garfinkel). Beispielsweise „sagen“ Menschen nicht, dass sie sich in einer bestimmten Situation gegenüber einer bestimmten Person als höher oder tiefer stehend definieren. Sie machen ihren Status durch einen Sprech- und Verhaltensstil „accountable.“ Solche Verfahren sind innerhalb einer Kultur im Prinzip verstehbar, produzieren aber auch Missverständnisse.

Mit ihrem Verständnis von Interaktion ist die Ethnomethodologie in einer phänomenologischen Tradition angesiedelt, in der Dialog und Intersubjektivität grundsätzlicher Ausgangspunkte der Analyse sprachlichen Handelns sind. In der linguistischen Pragmatik setzte sich Dialogizität als Grundmuster erst später durch und auch nicht in allen Bereichen (Linell 1998).

Die grundlegende Bedeutung von Sprache für das soziale Handeln wird von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1966/2000: 9) wie folgt beschrieben:

„Sprache, ein System aus vokalen Zeichen, ist das wichtigste Zeichensystem der menschlichen Gesellschaft. Ihre Grundlage ist natürlich die dem menschlichen Organismus innewohnende Fähigkeit zu vokalem Ausdruck. Aber Sprache beginnt erst, wo der vokale Ausdruck vom unmittelbaren ‚Hier und Jetzt‘ isolierter subjektiver Befindlichkeit ablösbar geworden ist. Knurren, Grunzen, Heulen, Zischen sind noch nicht Sprache, wenngleich sie, in verbindliche Zeichensysteme integriert, versprachlicht werden können. Die allgemeinen und gemeinsamen Objektivationen der Alltagswelt behaupten sich im wesentlichen durch ihre Versprachlichung. Vor allem anderen ist die Alltagswelt Leben mit und mittels Sprache, die ich mit den Mitmenschen gemein habe. Das Verständnis des Phänomens Sprache ist also entscheidend für das Verständnis der Wirklichkeit der Alltagswelt.

Sprache gründet in einer Vis-à-vis-Situation, kann aber leicht von ihr abgelöst werden, und zwar nicht nur, weil ich im Dunkel oder aus der Ferne rufen kann, am Telefon und im Radio zu sprechen und Sprache in Schrift zu übertragen vermag (wobei die Schrift ein Zeichensystem zweiter Ordnung ist). Die Ablösbarkeit der Sprache gründet tiefer, nämlich in der Fähigkeit, Sinn, Bedeutung, Meinung zu vermitteln, die nicht direkter Ausdruck des Subjektes ‚hier und jetzt‘ sind. Diese Fähigkeit haben aber auch andere Zeichensysteme. Aber die enorme Vielfalt und Kompliziertheit der Sprache macht sie von der Vis-à-vis-Situation leichter ablösbar als jedes andere – beispielsweise ein Gesten-System. Ich kann über Unzähliges sprechen, was in der Vis-à-vis-Situation gar nicht zugegen ist, auch von etwas, was ich nie erlebt habe und erleben werde. Sprache ist der Speicher angehäufter Erfahrungen und Bedeutungen, die sie zur rechten Zeit aufbewahrt, um sie kommenden Generationen zu übermitteln.“ (Berger/Luckmann 1966/2000: 39)

Hingewiesen ist hiermit zum einen darauf, dass erst die Verwendung von Zeichen mit situationsübergreifender und in sozialen Gruppen geteilter Bedeutung soziales Handeln ermöglicht. Zweitens wird akzentuiert, dass Individuen, indem sie eine Sprache erwerben, zugleich auch bestimmte Sichtweisen der sozialen und natürlichen Wirklichkeit erwerben, die in die Sprache eingelassen sind.

Es ist für die Beschäftigung mit Sprache und Sprechen nicht selbstverständlich, Dialog und Intersubjektivität als Ausgangspunkte zu nehmen (Kotthoff 2006a). Noam Chomsky und die von ihm inspirierte formale Linguistik z.B. interessieren sich für „autonome“ Modelle von Grammatik; Grammatik mit dem Kernbereich Syntax (Satzlehre) macht das hauptsächliche Interessensgebiet dieser Theorie von Sprache aus. Kognition wird von ihren Vertretern als individuelles Prozessieren von Information gesehen, Kommunikation als Informationstransfer und Sprache als Kode. Auch Gesprächsforscher/innen erkennen die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit dem Sprachsystem an, binden diese aber in eine dialogorientierte Diskursanalyse ein. Fixation und Strukturierung sehen sie durch die Typisierung von Wissen und Handeln zustande kommen (siehe das Kapitel zu Alfred Schütz in Auer 1999) und stellen somit Prozesse der grundsätzlichen Reflexivität von Handlung und Struktur ("rather structure in action than action and structure," Linell 2002, 61) ins Zentrum ihrer Analysen.

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse, dialogpragmatisch ausgerichtete Richtungen der Diskursanalyse (siehe z.B. Ehlich 1981) und Teile der Sprechwissenschaft bestimmen im deutschen Sprachraum weitgehend das Feld der Gesprächsforschung. Im englischen Sprachraum spielen außerdem ethnografisch ausgerichtete Erforschungen von Kommunikation eine zentrale Rolle (siehe Schiffrin 1984 und die Kapitel über Dell Hymes und John Gumperz in Auer 1999).

1. 2. Gesprochene Sprache und Ordnungseinheiten der Interaktion

Die Interaktions- und Gesprächsanalyse hat in den letzten 40 Jahren die Eigenarten der gesprochenen Sprache herausgearbeitet. Prototypisch findet gesprochene Sprache von Angesicht zu Angesicht statt. Sie ist, wie auch die geschriebene, in kommunikative Praktiken eingebettet (Fehler 2006). Bei einer Dienstbesprechung wird anders geredet als am Telefon mit der besten Freundin. Dürscheid (2002) diskutiert die feinen Unterschiede nicht nur zwischen Mündlichkeit (prototypisch einer Sprache der Nähe) und Schriftlichkeit (prototypisch einer Sprache der Distanz), sondern auch innerhalb der Modalitäten. Sie greift auf den von Koch und Österreicher (1985) in die Diskussion gebrachten Unterschied zwischen Medialität und Konzeptionalität zurück (ein chat im Internet wäre z.B. medial schriftlich und konzeptionell mündlich) und vertieft das Schema von konzeptioneller und medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Da die gesprochene Sprache flüchtig ist und den Bedingungen von Raum und Zeit unterliegt, enthält sie Konstruktionsbrüche und viele Besonderheiten mehr, die bei Schwitalla (1997), Dürscheid (2002) und Fehler (2006) zusammengefasst sind.

Bevor gesprochene Sprache analysiert wird, wird ein Transkript erstellt. In Deutschland, der Schweiz und Österreich werden Gespräche hauptsächlich nach GAT (gesprächsanalytische Transkription, dazu Selting et al. 1998) und nach HIAT (halbinterpretative Arbeitsstranskription, siehe dazu Rehbein et al. 2004) transkribiert. GAT legt beispielsweise mehr Wert darauf, dass Phrasen in einer Zeile stehen. Die mündliche Kommunikation unterscheidet sich grundsätzlich von der schriftlichen u.a. dadurch, dass sie

- in einem fortlaufenden, unumkehrbaren Prozess abläuft,
- die SprecherInnen Äußerungen „reparieren“ (konkretisieren, erneut formulieren usw.),
- mit Beteiligung des Körpers als kommunikativem Ausdrucksfeld arbeitet,
- prosodische und stimmliche Eigenschaften nutzt (Lautstärke, Tonhöhe, Sprechdruck, dialektale Lautung, Tempo),
- nicht-verbale Aktivitäten wie Lachen, Gähnen, Blick, Mimik, Gestik, Parallelhandlungen auch zur Bedeutung beitragen,
- SprecherInnen zwischen Standard- und Nonstandardvarietäten changieren können,
- Versprecher, Abbrüche, Wiederholungen und ähnliche Phänomene eine bedeutungskonstituierende Rolle spielen (dazu Schwitalla 1997).

Im Folgenden skizziere ich knapp **Ordnungseinheiten der Interaktion**, die die meisten Gesprächsforscher/innen analytisch unterscheiden.

Zunächst konstituiert die Kommunikation unter Anwesenden eine gemeinsame **Situation**. Sprecher(in) und Hörer(in) orientieren sich aneinander und am Kontext; ihre Äußerungen sind aufeinander zugeschnitten („recipient design“ in der Terminologie der Konversationsanalyse, Bergmann 1981, Furchner 2002). In den Feinheiten der Formatierung (z.B. einer Erklärung) zeigt sich diese Orientierung am Gegenüber (Ko-Konstruktion). Die **Situation** ist gekennzeichnet durch die anwesenden Personen, den Ort, die institutionelle Einbettung, mögliche Ziele und einiges mehr. Die Situation ist nicht einfach vorgegeben, sondern wird auch in der Interaktion als solche kreiert (Kontextualisierung, siehe dazu das Kapitel über Gumperz in Auer 1999).

Redezüge (turns) ergeben sich aus dem Sprecherwechsel (turn-taking) und sind die grundlegende Einheit der Interaktion (Sacks 1992, Bergmann 1981, Furchner 2002). Es ist von zentralem Interesse für die Gesprächsforschung, wie das turn-taking funktioniert, wie SprecherInnen z.B. signalisieren, dass sie bald mit ihrem Reden zum Ende kommen und auch, wie sie das Rederecht erobern. Redezüge treten in der Regel in Sequenzen auf und können Adjazenzpaare bilden (z.B. Gruß-Gegengruß).

Sprechhandlungen können nur im Kontext zugeordnet werden. Vor allem Searles Sprechakttheorie (dazu das Kapitel in Auer 1999) war noch nicht am empirisch analysierbaren sprachlichen Handeln interessiert, sondern an einer Typologie von Sprechakten, die sich nur auf Plausibilität stützt. Heute ist klar, dass eine Äußerung wie z.B. "was für eine Leistung" je nach Kontext etwas sehr Unterschiedliches bedeuten kann, je nach Prosodie etwa Kritik oder ein Kompliment sein kann. Es finden erst im Kontext Funktionszuordnungen statt, die in der Regel mehrschichtig sind.

Sätze sind im Mündlichen schwer zu bestimmen und machen deshalb keine analytische Grundkategorie aus. Kurz gesagt kann man den Satz als Sinneinheit handhaben, der auch prosodisch und syntaktisch etwas Zusammengehörendes kennzeichnet (z.B. das, was um ein Verb herum gruppiert ist und in einem Intonationsbogen gesprochen wird). Schwitalla (1997, 100 ff.) fasst die Forschung zur Syntax der gesprochenen Sprache zusammen. Sie reicht von der Diskussion dessen, was eine Ellipse ist bis zu Links- und Rechtsherausstellungen.

Aktivitätstypen sind zusammenhängende Sprechhandlungen (erzählen, sich verabschieden, Dissens verhandeln, Wissen darlegen etc.), denen man bestimmte Funktionen zuordnen kann (Levinson 1992).

Für **Gattungen** können verfestigte Muster mit interner und externer Struktur identifiziert werden (Luckmann 1986, auch das Kapitel über Luckmann in Auer 1999). Witze, Vorträge oder Trinksprüche sind u.a. prototypische Beispiele von Alltagsgattungen. Witze gehören z.B. zum narrativen Aktivitätstyp. Im Unterschied zu anderen Erzählungen verhandeln sie immer humoristische Inhalte und sind auf eine Pointe hin angelegt (Kotthoff 1998). In bestimmten Situationen sind sie nicht statthaft. Zum Trinkspruch gehören z.B. ein alkoholisches Getränk als externer Situationsfaktor, Adressat und Publikum. Gute Wünsche an den primären Adressaten und eine Trinkspruchformel (z.B. „Zum Wohl“, Kotthoff 1999) gehören u.a. zu den internen Gattungsmerkmalen.

Stile betreffen die Art und Weise der Ausführung von Aktivitätstypen und Gattungen (salopp, (in)formell, (un)höflich...). Stil ist die spezifische Art und Weise der Darbietung von Aktivitäten im Kontext. Innerhalb einer Kultur konventionalisieren sich situative Stilerwartungen. Zum Beispiel ist die erwartbare (In)formalität eines Ereignisses eine seiner bedeutsamen stilistischen Dimensionen. Anders gesagt: Wir kreieren das Niveau der (In)formalität mittels einer Stilistik der Rede und der Situationsgestaltung, wozu z.B. Kulinaria, Raum- und Körpergestaltung und nonverbale Kommunikation gehören. Ein Stil besteht oft aus dem Zusammenspiel verbaler und anderer semiotischer Verfahren. Kleidungsstile verweisen zum Beispiel auf das soziale Geschlecht, Schicht, Kulturraum, Situation, Alter und vieles mehr. Seit dem "performative turn" in Semiotik und Pragmatik rekonstruiert man ko-okkurrierende stilistische Merkmale, die zusammen eine Typisierung ergeben (Sandig 2006). In der Alltagssprache werden Stile mittels verschiedener verbaler Verfahren kategorisiert, z.B. durch Adjektive wie „professoral, kindisch, damenhaft, bäuerlich“ etc. Ein Stil wird

so als ein Bündel von Kontextualisierungsverfahren gekennzeichnet. Sandig and Selting (1987) schreiben, dass stilistische Typisierung prototypisch organisiert sei. Der Prototyp vereinigt alle zentralen Merkmale; weiter vom Prototypen entfernt liegende Stile überlappen sich schon mit denjenigen der angrenzenden Gruppe. Stile sind mehr oder weniger gut identifizierbar.

Aktivitätstypen und Gattungen werden in der Interaktion gerahmt. Manchmal steht die **Rahmung** (dazu das Kapitel über Goffman in Auer 1999) institutionell fest (Klage vor Gericht vs. Klage gegenüber Bekannten). Rahmung hat mit Ernst vs. Spaß zu tun, Pathos vs. Nüchternheit, Symmetrie vs. Asymmetrie. Auch Beziehungen werden gerahmt, z.B. als Freundschaftsbeziehung, Lehrer(in)-Schüler(in)-Beziehung. Rahmung und Stil hängen eng zusammen.

1. 3. Methoden der Interaktions- und Gesprächsanalyse

Im Rahmen eines solchen Handbuchartikels kann nur knapp skizziert werden, wie GesprächsanalytikerInnen methodisch vorgehen. Die Gesprächsteilnehmer/innen gelten selbst als diejenigen, die das Gespräch fortlaufend mit ihren Alltagstheorien analysieren und sich so seinen Sinn wechselseitig verständlich machen („accountability“).

Die erste Herangehensweise an interaktionale Daten besteht immer in der Aufzeichnung, die mit dem geringst möglichen Eingriff in die Situation stattfinden soll. Erst das über Audio- oder Videoaufzeichnung gefrorene Datum erlaubt den notwendigen, mehrmaligen Zugriff für die Analyse. Den zweiten Schritt macht die Transkription aus, die u.a. den genauen Wortlaut mit allen Brüchen und Neustarts, den Sprecherwechsel und prosodische Konturen nachzeichnet (Eberle 1997, Selting et al. 1999). Die von außen kommende Forscherin nutzt in ihrer Analyse genau die gleichen Daten, die den Interagierenden im Gespräch auch zur Verfügung standen. Der Ethnomethodologie geht es ja um die Entdeckung dessen, was wir immer schon zu wissen glauben und worauf wir uns als geteiltes Wissen in unserem normalen Handeln verlassen. Handeln und Handlungswissen wird als interdependent gesehen, nicht aber das Beobachtungswissen. Deshalb arbeiten Konversationsanalytiker und Dialogpragmatiker nicht mit Befragungen. Fragt man Menschen, warum sie beispielsweise lachen, erhält man verschiedene Alltagstheorien als Antwort (z.B. „wenn etwas lustig ist“). Die Gesprächsanalyse geht aber statt Leute zu befragen so vor, sich Kontexte des Lachens genau anzuschauen. Sie entdeckt dann beispielsweise, dass gar nicht nur im Kontext von Humor gelacht wird, sondern auch im Kontext von Euphorie, von Peinlichkeit oder in Kontexten der Abmilderung von Gesichtbedrohung (Jefferson 1984, Kotthoff 1998, Glenn 2002). Der dritte Schritt besteht also darin, Gesprächsstellen nach einem bestimmten Kriterium zu gruppieren. Dieses Kriterium kann aus einem interaktionalen Phänomen bestehen (z.B. Lachen oder Rezipienzsignale) oder alle Aktivitäten bündeln, die man von seinem Alltagswissen her z.B. für Vorwürfe oder für Klatsch oder für eine Erklärung hält. Dann folgt als vierte Phase die des Vergleichens der Aktivitäten. Günthner (2000) zeigt beispielsweise eine große Bandbreite an prosodischen, grammatischen, rhetorisch-stilistischen Verfahren des Vorwerfens und deren Funktionen in ihrer alltäglichen Verwendung. So schält sie in Auseinandersetzung mit den Daten und der schon bestehenden Literatur dazu Musterhaftigkeit von Vorwurfsaktivitäten heraus.

Im Unterschied zur Sprechakttheorie analysieren alle Richtungen der Gesprächsforschung Sequenzen, keine Einzelakte. Die initiierende Sprechhandlung wird durch die Reaktion mitkonstituiert. Sie richtet sich von vorn herein an den Rezipienten aus. Erst nachdem die Aktivitäten in den Kontexten ihrer Verwendung beschrieben wurden, versucht man als fünften Schritt eine Funktionszuordnung, wohl wissend, dass die meisten Sprechaktivitäten mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllen.

Weitere Analyseschritte können je nach Fragestellung von Interesse sein, z.B. komparative Analysen. Beispielsweise kann man Erzählen in informellen und in formellen Situationen miteinander vergleichen (z.B. am Mittagstisch und in der Schule, siehe Ehlich 1980 und 1984) oder Alltagsgattungen im Kulturvergleich (Günthner/Knoblach 1997). Für das weitere methodische Vorgehen gelten Arbeitsschritte der Typenbildung, die anderen Herangehensweisen der rekonstruktiven Sozialforschung vergleichbar sind (Bohnsack 2003). Für die Verwaltung umfangreichen Textmaterials ist Kodierung nach intersubjektiv überprüfbaren Kriterien erforderlich (Strauss/Corbin 1990, Kelle/Kluge 1999).

Die Gesprächsanalyse entwickelt nur empirisch fundierte Theorien („grounded theory“ nach Strauss/Corbin 1990). Eher als zur Vorauswahl von Variablen und zur Hypothesenüberprüfung dient sie dazu zu entdecken, welche Strukturen in bestimmten Kontexten erkennbar sind und welche Variablen relevant sind und in welchem Bezug sie zu den beschriebenen Phänomenen stehen. Für viele Untersuchungsinteressen ist es sinnvoll, sie mit ethnografischen Beschreibungen der näheren und weiteren Umstände zu verbinden (Deppermann 2000, Hitzler 2003). Eine lebensweltliche Ethnografie will nicht über die Köpfe der Menschen hinweg beschreiben, sondern versucht das „Feld“ (sei es eine Institution oder eine Subkultur) aus der Sicht der Akteure zu rekonstruieren. Der Forscher muss sich immer „ins Feld“ begeben und sich dort systematisch Notizen machen und/oder Dokumente sammeln und beschreiben.

Die heutige Gesprächsforschung versucht, der Multimodalität des Interagierens gerecht zu werden, sofern sie mit Videoaufzeichnung arbeiten kann. Der Einbezug von Mimik, Gestik und Proxemik macht die Analysen natürlich noch aufwändiger (Schmitt 2005).

In der funktionalen Pragmatik wird die Institution, in der das Sprachhandeln stattfindet, oftmals stärker konturiert als in der Konversationsanalyse, für die der lokale Kontext der zu analysierenden Sequenzen im Zentrum steht (mehr zu Methoden in Kotthoff 1998).

2. Gesprächsforschung im Lehramtsstudium

Für Lehramtsstudierende ist die Interaktions- und Gesprächsforschung aus unterschiedlichen Perspektiven wichtig, von denen zwei im Folgenden vorgestellt werden. Daneben sind die Beobachtung der Interaktionskompetenz der Schüler/innen und auch die Organisation von Kompetenzerweiterung von zentralem Interesse. Ich verweise für diese Bereiche u.a. auf meinen anderen Artikel in diesem Band.

2. 1. Unterrichtsinteraktion

Mehan (1979) hat als einer der ersten Konversationsanalytiker sequentielle Besonderheiten von Unterrichtsinteraktionen gezeigt. Es gibt selten einfache Frage-Antwort-Sequenzen, sondern meist dreischrittige Sequenzen vom Typ: Initiation-Reaktion-Bewertung. Das Bewerten von Schülerantworten durch die Lehrperson gehört sicher zu den Besonderheiten von institutionellen Lehr-Lern-Kontexten.

Wie in vielen anderen Institutionen auch (z.B. vor Gericht oder im Krankenhaus) ist das Rederecht in der Schule unterschiedlich verteilt und die Lehrperson hat die besondere Macht es zu verteilen (Mehan 1979, Redder 1984). Im Unterschied zum small talk herrscht keine freie Themenwahl, sondern Lehrplan und Lehrperson steuern diese. Unterrichtstranskripte finden sich in Redder (1982).

Des Weiteren wirkt es sich strukturell aus, dass die Lehrperson im Unterricht ihre Sprechhandlungen an eine Gruppe von etwa zwanzig-dreißig Personen richtet. Die Ausrichtung auf eine Großgruppe wirkt sich z.B. so aus, dass unmittelbare Rezipienz nicht bekundet werden kann. Wenn im Alltag jemandem erklärt wird, wie ein Kompass funktioniert, kann der Rezipient unmittelbar sowohl sein Verstehen als auch sein Nichtverstehen bekunden. In der Großgruppe ist das kaum der Fall. Eine Lehrperson, die Verstehen sicherstellen will, wird besondere Strategien der Nachfrage und/oder der Einschaltung von Gruppenarbeit entwickeln (Becker-Mrotzek/Vogt 2001, Spreckels 2009).

Seedhouse (2004, 67 ff.) kritisiert Ansätze der Diskursanalyse, die die Besonderheit institutioneller Kommunikation unterschlagen. Sie weisen dem (Fremd)Sprachenunterricht nach, dass er keine „genuine interaction“ produziere. Seedhouse schlägt im Unterschied zu einer solchen Klage vor, die Institutionalisiertheit der Lehr- und Lernperspektive ernst zu nehmen. Selbstverständlich muss eine Interaktion, in der gleichzeitig Aspekte der Interaktion gelernt werden, anders aussehen als gewöhnliche Interaktion. Interagieren im Lehr-Lern-Kontext fordert immer auch Eingehen auf die formale Seite von Interaktion. Schon das allein spiegelt die Institutionalisiertheit. SchülerInnen müssen die Chance haben, ungewohnte Äußerungen zu produzieren und dabei Hilfe einzuholen und sich wiederholen zu dürfen. Auch Fremdkorrektur durch die Lehrerin ist nicht von vorn herein heikel. Neben einer alltäglichen Interaktionsperspektive existiert im Unterricht immer auch eine Vermittlungs- und Erwerbsperspektive. Alle Beteiligten können prinzipiell sowohl auf inhaltlicher als

auch auf formaler Ebene reagieren. Im Unterschied zu Alltagsgesprächen ist die formale Ebene der Äußerungsbewertung omnipräsent und sie ist aus ethnomethodologischer Sicht durchaus funktional. Unterrichtsinteraktion hat eine soziale Teilteilungsstruktur und eine Struktur, die sich aus den akademischen Inhalten und Aufgaben ergibt (Erickson 1982, Kotthoff 2009). Aus Letzterem resultieren z.B. Komponenten der inhaltlichen Themengliederung (was wird in welcher Reihenfolge bearbeitet). Die soziale Partizipationsstruktur besteht aus der Konfiguration aller Rollen, in denen agiert werden kann. Sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen variieren ihre sozialen Rollen im Unterrichtsverlauf. Lehrer sind Organisatoren des Unterrichtsablauf, Moderatoren der Stoffpräsentation und Meinungsverschiedenheiten, Vermittler von Wissen, Agenten der Schulleitung, Staatsdiener und vieles mehr. Schüler sind auch Wissensvermittler, Wissensempfänger, Banknachbarn, Freunde, Kollegen, Konkurrenten und Feinde. Oft geraten verschiedene Rollen miteinander in Konflikt; sie zu balancieren ist eine ständige interaktive Herausforderung. SchülerInnen befinden sich im Klassenzimmer praktisch immer gleichzeitig in einem offiziellen Unterrichtskontext und in einem inoffiziellen Nachbarschaftskontext. Sie agieren prinzipiell in beiden und vermitteln auch ständig zwischen beiden Kontexten (Ehlich/Rehbein 1977, Gebhard/Narr 1996). Sie können im Nachbarschaftskontext aber durchaus auch Widerstand gegen den Unterrichtskontext organisieren und dessen Botschaft unterlaufen (Schmitt 2009).

Für Arbeitsgruppen von SchülerInnen zeigen Dann, Diegritz und Rosenbusch (1999) mit einer sprechaktororientierten Herangehensweise deren unterschiedlichen Kooperationsformen, Teilteilungsqualitäten und auch die Beziehungsentwicklung in der Gruppe. In Becker-Mrotzek/Vogt (2001) werden weitere unterrichtliche Kontexte analysiert.

Bislang haben konversationsanalytische, diskurspragmatische und diesen nahestehende Herangehensweisen kaum dezidiert zu den Beziehungsqualitäten zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen gearbeitet, die selbstverständlich interaktional sind. Konversations- und gesprächsanalytische Herangehensweisen müssten sich, wenn sie über die Analyse von Strukturen hinausgehende Forschungsinteressen am Interaktionsraum Schule haben, erstens auf langfristige, offen explorative Forschung einlassen, zweitens auf ethnografisch angereicherte (in die z.B. institutionelle Prägungen, Interviews mit Beteiligten, Kontexte wie Schulhof, Lehrerzimmer und einiges mehr eingehen) Forschung und drittens auf eine stärkere Beachtung von Beziehungsdimensionen. Mit ihrer Beschränkung auf die Analyse lokaler Kontexte ist die Konversationsanalyse beispielsweise nicht in der Lage zu erfassen, wie sich ein bestimmtes Lehrerverhalten längerfristig auf die Beziehung zum Schüler auswirkt. Wir wissen längst, dass sich in der Schule auch „geheime Lehrpläne“ (Zinnecker/Geisler 1973) auswirken, dass in der Indexikalität der Kommunikation mit den Kindern und Jugendlichen beispielsweise auch Sympathie, Zutrauen und Identitätszuschreibungen mitkommuniziert werden. Über Jahrzehnte hinweg konnte man beispielsweise verfolgen, wie Mädchen u.a. durch geringe kommunikative Beachtung in den Hintergrund gedrängt wurden (Kotthoff 2003); heute könnte Schule daran beteiligt sein, Jungen zu schnell als leistungsunwillig abzuschreiben (Budde). Solche Effekte von Identitätszuschreibungen gehen auf jeden Fall über lokale Kontexte hinaus und verlangen zu ihrer Erforschung neue Methodenkombinationen.

Die Klassenführungs-kompetenz der Lehrpersonen wurde beispielsweise bislang auch nicht mittels Aufzeichnung, sondern über Befragungen erhoben (Weinert 1998). Als professionell gilt die Interaktionskompetenz einer Lehrperson, wenn sie Schüler motivieren kann, sich auf Lernaktivitäten zu konzentrieren, wenn sie Störungen vorbeugen kann und solche unauffällig reguliert. Dieses hohe Anspruchsprofil wurde bislang interaktionsanalytisch kaum erfasst. Ich werde noch einige andere Desiderate benennen.

2. 2. Interaktion im schulischen Alltag

LehrerInnen brauchen nicht nur eine kommunikationsorientierte Handlungs-, sondern auch Beobachtungs-kompetenz. Sie sollten beobachten können, was in einer Klasse und im schulischen Umfeld vor sich geht (auch sich selbst).

Während die Konversationsanalyse und andere Arten der Gesprächsforschung schwerpunktmäßig Interaktionsstrukturen im Frontal- und Gruppenunterricht erforscht haben, besteht der Lebensraum Schule aber auch noch aus anderen Interaktionssituationen, die sich für die dort Agierenden verknüpfen und einen Diskurskosmos ergeben. Konversationsanalyse und pragmatische

Diskursforschung haben bislang wenig im Blick, wie sich in Interaktionen langfristig auch bestimmte Sozialstrukturen ausbilden, die z.B. im Schulbereich auch Bildungskarrieren mitbestimmen. Die Ritualforschung (Wulf et al. 2004) erhellt z.B., dass auch Schule ein ritueller Lebensraum ist, in dem Körper, Macht und Gemeinschaft performativ inszeniert werden. Während die interaktionsorientierte Unterrichtsforschung die rituelle Dimension dieses Kontexts durchaus auch gezeigt hat, untersucht die Gruppe um Wulf auch Kontexte wie Schulfeiern, LAN-Partys und Computerspiele. Mit Hilfe von Fotos und Beschreibungen wird versucht, die speziellen Aufführungsdimensionen der Rituale zu erfassen.

In der Schule werden beispielsweise Freundschaften inszeniert, es wird gespielt, es werden soziale Zugehörigkeiten und Abgrenzungen organisiert. Breidenstein/Kelle (1998) zeigen mittels teilnehmender Beobachtung in einer Schulklasse und mittels Befragung von SchülerInnen der 4. und 6. Klasse wie sich im Schulalltag Beliebtheit, Freundschaft, Verliebtheit, Sexualität und Entwicklung in Interaktionen herstellen. In vielen Aktivitäten wird die Unterscheidung zwischen Jungen und Mädchen mitbetrieben.

Verschiedene Studien kamen zu dem Schluss, dass die Schule an der Herstellung geschlechtsspezifischer Interessen und Leistungsprofile insgesamt aktiv beteiligt ist. Z.B. interagieren Lehrpersonen mit Mädchen und Jungen oftmals unterschiedlich (Faulstich-Wieland 2004). Frasnich und Wagner (1982) haben in zwei Untersuchungen in insgesamt 47 Klassen das Verhalten von 51 Lehrpersonen (etwa zur Hälfte Frauen und zur Hälfte Männer) unter einer angewandtsprachanalytischen Perspektive untersucht. In jeder Klasse wurde jeweils eine Unterrichtsstunde in den Fächern Mathematik, Sachkunde und Deutsch auf folgendes hin untersucht:

- wie häufig melden sich die Jungen und Mädchen,
- wie oft werden sie ohne vorheriges Melden aufgerufen,
- wie oft werden sie mit Melden aufgerufen,
- wie oft werden sie zum Lesen aufgerufen,
- wie oft werden sie gelobt,
- wie oft werden sie getadelt,
- wie oft bekommen sie Disziplintadel,
- wie oft wenden sich die Schülerinnen und Schüler selbst an die Lehrpersonen?

Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen, dass Jungen signifikant öfter aufgerufen werden als Mädchen, wenn sie sich melden. Jungen müssen sich 3,9 mal melden, um einmal aufgerufen zu werden - Mädchen 4,6 mal. Auch wenn Jungen sich nicht melden, werden sie tendenziell häufiger aufgerufen. Durchschnittlich werden sie auch etwa doppelt so oft gelobt, nicht aber signifikant öfter getadelt. Allerdings bekommen sie häufiger Ruffel wegen ihres Betragens. Dafür dürfen Mädchen aber öfter laut vorlesen. In Punkto eigenständiger Kontaktinitiierung mit den Lehrern oder Lehrerinnen sind die Mädchen genauso rege wie die Jungen. Das jugenbegünstigende Verhalten zeigten nicht nur die Lehrer, sondern auch die Lehrerinnen. Nur in der zweiten Untersuchung trat ein schwach ausgeprägter Unterschied dahingehend zutage, dass die Lehrer die Mädchen noch etwas mehr übersahen. Fünfundzwanzig Jahre später könnten die Ergebnisse anders aussehen.

Würde man heute eine solche Studie durchführen, wäre das Bild sicher wieder anders. Davies (1999) arbeitet in geschlechtervergleichenden Interaktionsanalysen heraus, dass die Lerngruppen der Jungen sehr oft vom zu erarbeitenden Ziel abweichen, die lernwilligen Jungen viele Störungen und Angriffe von anderen bewältigen müssen. Leistungsunwillige Jungen rauben solchen mit schulfreundlichen Einstellungen und Verhaltensweisen Kraft und Energie zur Bewältigung der unterrichtlichen Anforderungen. Das Abweichen von schulischen Normen mag unter Jungen derzeit eine Art von "doing gender" darstellen.

Von besonderem Interesse ist auch die Frage, ob und wie Interaktionen in der Schule den in Deutschland außerordentlich strikten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Migrationshintergrund, unzureichenden Schülerleistungen und formalen Schul(miss)erfolgen miterzeugen. Radtke (2004, 642) meint, dass bislang wenig bekannt sei über Prozesse, in denen Kinder die Bedeutung ethnischer Unterscheidung lernen, wenig auch über den Gebrauch der Ressource Ethnizität in der pädagogischen Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern bzw. in der Gleichaltrigengruppe.

LehrerInnen interagieren auch als Kollegen. Ulich (1996) stellt aber durch Befragung fest, dass die Kooperation zwischen Lehrern fast ausschließlich außerhalb des Unterrichts stattfindet, sogar außerhalb des eigenen Lehrerzimmers und auch dort kein besonderes Ausmaß erreicht. Innovative Lehrer und Lehrerinnen berichten, sie stießen im Kollegium auf Isolation und Unverständnis. Sie betrachten eher Kommunikationsbeziehungen außerhalb der eigenen Schule als gelingend (Schönknecht 1997). Studien zur Interaktion im Lehrerzimmer sind mir nicht bekannt. Es dürfte aber auch für LehrerInnen interessant sein, wie Kooperation im Arbeitsalltag zu höherer Zufriedenheit mit dem Arbeitsalltag führen könnte.

Für LehramtsstudentInnen empfiehlt es sich, auch über Interaktionen zwischen Lehrern und Eltern zu reflektieren. Auf Internet-Seiten zum Elternsprechtag (z.B. www.prof-kurt-singer.de/eltern3.html, 2007) wird der Elternsprechtag als eine Veranstaltung porträtiert, der Eltern mit Bangen entgegenblicken. Der Eltern-Lehrperson-Kontakt scheint sich in Deutschland weitgehend auf Kontexte zu beschränken, in denen das Kind (kritisch) beurteilt wird. Singer gibt den Eltern Ratschläge, z.B. dazu, wie man sich und der Lehrperson in dem Kontext eine Chance zur Verständigung geben kann, wie man seine Wünsche vorbringt, ohne zur Lehrperson auf Konfrontationskurs zu gehen. Grewes Zusammenfassung zur Erforschung der Beratung im Schulsystem enthält keinen Verweis auf gesprächsanalytische Studien (2006).

2. 3. Über die Gesprächsforschung hinaus

Mit der Konversationsanalyse habe ich eine Richtung der Gesprächsforschung vorgestellt, die methodisch reflektiert und streng empiriebezogen verfährt. In vielen Bereichen hat sie bereits gezeigt, dass alltägliche Annahmen über Kommunikation und das tatsächliche Funktionieren derselben auseinanderklaffen.

Pragmatisch-diskursanalytische Richtungen haben einen anderen theoretischen Hintergrund, sind aber ebenso empiriegeleitet. Beide Richtungen haben aber bis heute viele schulische Interaktionssituationen noch gar nicht untersucht.

In der Deutschdidaktik gibt es einige Bestrebungen, Erkenntnisse der Gesprächsforschung zur Anwendung zu bringen (Neuland 1992).

Daneben plädieren einige Didaktiker (Schuster 1998) für eine Orientierung an psychologischen Theorien, z.B. den Kommunikationsaxiomen von Watzlawick, Beavin und Jackson und den Adaptationen verschiedener sprachwissenschaftlicher und psychologischer Ansätze im Werk von Schulz von Thun. So hilfreich psychotherapeutische Sensibilisierungen (auch angeregt durch Arbeiten von Hilde Cohn oder Carl Rogers) im Schulkontext zweifellos sind, so wenig ersetzen sie die Sequenzanalyse von Interaktion im Lehramtsstudium. Vor allem die Deutschdidaktik tut gut daran, eine strukturanalytische Blickrichtung auf das Gespräch herzustellen. Sie ergibt sich nicht von selbst. Alle, die SchülerInnen oder andere Laien mit Alltagsgesprächen so konfrontieren, dass diese mehrmals angehört werden können, ernten den Kommentar, dass die SprecherInnen ein schlechtes Deutsch sprächen. Wir erleben, dass Mündlichkeit durch die Brille von Schriftlichkeit wahrgenommen wird. In Seminaren zur Gesprächsforschung erfahren Studierende es als erhellend, gewahr zu werden, dass Wiederholungen, Satzabbrüche und redundante Formulierungen funktional sein können.

Psychologische Richtungen attribuieren schnell Haltungen, wo sich die Gesprächsforschung auf Sinnrekonstruktion einlässt. Nach Schulz von Thun (1981, 30) empfangen wir eine Nachricht mit „vier Ohren“ (Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Appell, Beziehung). So, wie sie gesendet wird, wird sie seiner Ansicht nach auch empfangen. Der Hörer kann sich auf eine der Ebenen beziehen.

Demgegenüber geht die Gesprächsforschung davon aus (und zeigt dies empirisch), dass Annahmen über den Hörer schon in die Sprecheräußerung eingehen. Solche Feinheiten der Formatierung von Äußerungen kann man nur bei mehrmaligem Zugriff auf die Äußerungssequenzen zeigen.

Gesprächsanalytische und psychotherapeutische Ansätze entsprechen sich in ihrer konstruktivistischen Sicht auf die Formation des Selbst und der Beziehungen in der Interaktion. Für die Deutschdidaktik müsste ein stärkerer Bezug zueinander erst noch entwickelt werden.

Reflexionen psychologischer Hintergründe von Interaktionsstilen (z.B. von Haltungen) leisten Konversations- und Diskursanalyse nicht. Diese sind nicht nur für Lehramtsstudierende und Deutschdidaktiker zweifellos auch von Belang.

Es macht für alle Arten von Sprachunterricht einen wichtigen Unterschied, ob man sich bei der Analyse von Gesprächen auf reale Gespräche beziehen kann oder ob man etwas nur aus der Vorstellung heraus reflektiert. Die Deutschdidaktik wird davon profitieren, dass zunehmend mehr aufbereitete Gespräche im Internet oder auf CD zur Verfügung gestellt werden (z.B. Redder/Ehlich 1994).

Für Lehramtstudierende spielt eine Analyse des eigenen Auftretens vor der Klasse eine wichtige Rolle. Nicht nur dafür geben die Sprechwissenschaft (Geissner 1988) und die damit in Verbindung stehende Sprecherziehung wichtige Impulse. Sprechwissenschaft und -erziehung verarbeiten neben der Gesprächsforschung mit der Komponente der nonverbalen Kommunikation auch medizinisches, kunstwissenschaftliches (vor allem musikwissenschaftliche) und philosophisches Wissen über Sprechen und Gespräch.

Ein besonderes Spannungsverhältnis zwischen Gesprächsforschung und Sprachdidaktik ergibt sich daraus, dass letztere auch auf Bewertung von Sprachverhalten abhebt, erstere darin aber große Zurückhaltung übt und prinzipiell eine große Bandbreite an Realisierungsformen für funktional hält. Die Gesprächsforschung rekonstruiert Abläufe und ist somit deskriptiv, nicht präskriptiv. In der Rekonstruktion kann sich durchaus zeigen, dass bestimmte Gesprächsstrategien nicht zum Erfolg führten. Insofern ist die Erweiterung von Gesprächskompetenz zunächst auf Rekonstruktion angewiesen, bevor Übungsschritte abgeleitet werden können (Hartung 2004, Kotthoff 2006b).

Literatur:

Auer, Peter (1999): Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Tübingen: Niemeyer.

Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Tübingen: Niemeyer.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966/2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt: Fischer.

Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Peter Schröder und Hugo Steger (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf: Schwann, 9-52.

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: Leske&Budrich.

Breidenstein, Georg/ Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Weinheim und München: Juventa.

Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: [transcript](#).

Davies, Julia (2003): Expressions of Gender: An Analysis of Pupils' Gendered Discourse Styles in Small Group Classroom Discussion. *Discourse&Society*.

Deppermann, Arnulf (2000): Ethnografische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnografie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, 96-124.

Dürscheid, Christa (2002): Einführung in die Schriftlinguistik. Opladen. Westdeutscher Verlag.

Eberle, Thomas S. (1997): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Ronald Hitzler&Anne Honer (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen: Leske&Budrich, 245-281.

Ehlich, Konrad (Hrsg) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp.

- Ehlich, Konrad (1981): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. In: Dieter Flader (Hrsg.): Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart: Metzler, 127-144.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.)(1984): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und Schule. In: Herma C. Göppert (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. München:, 36-114.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Schule und Geschlecht. In: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 647-671.
- Fiehler, Reinhard (2006): Gesprochene Sprache. In: Duden. Die Grammatik. Mannheim: Dudenverlag, 1175-1257.
- Frasch, Heidi/Angelika Wagner (1982), "Auf Jungen achtet man einfach mehr". In: Ilse Brehmer (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Weinheim; Basel: Beltz.
- Furchner, Ingrid (2002): Gespräche im Alltag – Alltag im Gespräch: Die Konversationsanalyse. In: Horst M. Müller (2002): Arbeitsbuch Linguistik. Paderborn. Schöningh, 306-327.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gebhard, Ulrich/Narr, Roland (1996): Szenen aus dem Schulalltag – zur Kommunikation im Klassenzimmer. In: Dietlinde Heckt/Eiko Jürgen (Hrsg.): Anders kommunizieren lernen. Braunschweig, 70-85.
- Geissner, Hellmut (1988): Sprechwissenschaft. Theorie einer mündlichen Kommunikation.
- Glenn, Phillip (2003): Laughter in Interaction. Cambridge University Press.
- Grewe, Norbert (2006): Beratung im Schulsystem. In: Karl-Heinz Arnold (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 670-675.
- Günthner, Susanne (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, Susanne/Knoblauch, Hubert (1997): Gattungsanalyse. In: Ronald Hitzler&Anne Honer (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske&Budrich, 281-309.
- Hitzler, Ronald (2003): Ethnografie. In: Ralf Bohnsack et al. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske&Budrich, 48-52.
- Hutchby, Ian & Woofitt, Robin (1998): Conversation analysis. Cambridge: Polity Press.
- Jefferson, Gail (1984): On the Organization of Laughter in Talk about Troubles. In: Max Atkinson/John Heritage (eds.): Structures of Social Action. Cambridge: Cambridge University Press, 346-269.
- Kelle, Udo/Kluge, Susanne (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske&Budrich.
- Knoblauch, Hubert (2003): Konversationsanalyse. In: Ralf Bohnsack et al. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske&Budrich, 105-109.
- Koch, Peter & Österreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15-43.

Kotthoff, Helga (1998): Spaß Verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor. Tübingen: Niemeyer.

Kotthoff, Helga (1999): Mahlzeiten mit Moral. In: Jörg Bergmann/Thomas Luckmann (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 2. Opladen: Westdeutscher Verlag, 50-80.

Kotthoff, Helga (2003): Problemgruppe Jungen? Der Deutschunterricht 2, 85-88.

Kotthoff, Helga (2006a): Sprache und Sprechen. In: Albert Scherr (Hrsg.): Soziologische Basics. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, 164-170.

Kotthoff, Helga (2006b): Bewusst oder habituell? Wie Kinder und Erwachsene Kommunikation. lernen. In: Eckehart Nuissl (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 59-75.

Levinson, Stephen (1992): Activity Types and Language. In: Paul Drew and John Heritage (eds.): Talk at Work. Interaction in Institutional Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 66-100.

Linell, Per (1998): Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. Amsterdam: Benjamins.

Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 27: 513-523.

Neuland, Eva (1995): Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächsförderung. Der Deutschunterricht 1: 3-15.

Radke, Frank-Olaf (2004): Schule und Ethnizität. In: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 625-647.

Redder, Angelika (1982) Schulstunden 1. Transkripte. Tübingen: Narr.

Redder, Angelika (1984): Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen: Niemeyer.

Redder, Angelika/Konrad Ehlich (1994) Gesprochene Sprache. Transkripte und Tondokumente. (PHONAI 41) Tübingen: Niemeyer., + CD

Rehbein, Jochen et al. (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Serie B (56). Hamburg: SFB Mehrsprachigkeit.

Sacks, Harvey (1992): Lectures on Conversation. Hrsg. von Gail Jefferson, 2 Bde, Oxford: Blackwell.

Sandig, Barbara (2006): Textstilistik des Deutschen. Berlin/New York: de Gruyter.

Sandig, Barbara/Selting, Margret (1997): Discourse Styles. In: Teun van Dijk (ed.): Discourse as Structure and Process: A Multidisciplinary Introduction. London: Sage, 138-156.

Schiffrin, Deborah (1994): Approaches to discourse. London: Blackwell.

Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking. Online-Zeitschrift für Gesprächsforschung 6: 17-61.

Schmitt, Reinhold (2009): Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturreproduktion und Subversion. Zeitschrift für Gesprächsforschung 10: 20-69.

Schönknecht, Gudrun (1997): Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim: Beltz.

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Hamburg.

Schuster, Karl (1998): Mündlicher Sprachgebrauch. In: Günter Lange et al. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts 1. Hohengehren: Schneider.

Schwitalla, Johannes (1997): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Seedhouse, Paul (2004): The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. London: Blackwell.

Selting, Margret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. Linguistische Berichte 173: 91-122.

Spreckels, Janet (2009) (Hrsg.): Erklären im Kontext - Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Ulich, K. (1996): Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.

Weinert, F. E. (1998): Lehrerkompetenz als Schlüssel zur inneren Schulreform. Schulreport 2: 24-27.

Wulf, Christoph et al. (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Zinnecker, Jürgen/Geissler, Wolfgang (1973): Der geheime Lehrplan. Was wirklich gelernt wird. b:e 5: 16-40.