

Kreuz, Judith

Gesprächsanalyse: "Why that now?" – mündliche Unterrichtskommunikation untersuchen

Gras, Juliana [Hrsg.]; Schieferdecker, Ralf [Hrsg.]: Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 122-141



Quellenangabe/ Reference:

Kreuz, Judith: Gesprächsanalyse: "Why that now?" – mündliche Unterrichtskommunikation untersuchen - In: Gras, Juliana [Hrsg.]; Schieferdecker, Ralf [Hrsg.]: Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 122-141 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-338506 - DOI: 10.25656/01:33850; 10.35468/6188-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-338506>

<https://doi.org/10.25656/01:33850>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gesprächsanalyse: „Why that now?“ – mündliche Unterrichtskommunikation untersuchen

Abstract

Die ethnomethodologische Gesprächsanalyse ist ein qualitatives Forschungsverfahren, das sich mit alltäglicher und institutioneller Interaktion „in situ“ beschäftigt und untersucht, wie Interagierende mit ihren (non-) verbalen Ausdrucksressourcen soziale Ordnung und Bedeutung ihres Handelns herstellen. Die Methode basiert auf der Annahme, dass Kommunikation regelgeleitet ist und diese Regeln in der Interaktion selbst sichtbar werden. Bei der Untersuchung von Unterrichtskommunikation gibt sie zum Beispiel Einblicke, wie Lehrpersonen und Schüler:innen Lernumgebungen interaktiv konstituieren und welche kommunikativen Praktiken sie dazu verwenden. Anhand von detaillierten Transkripten, die zumeist auf Videoaufnahmen beruhen, werden (Sprach-)Handlungen sequenziell analysiert und in Bezug auf das (datengeleitete) Erkenntnisinteresse kategorisiert und gesprächsanalytisch interpretiert.

Schlagwörter: Gesprächsanalyse, Gesprächspraktiken, Interaktion, Unterricht, Videografie

1 Methodologischer Ausgangspunkt und Grundannahmen der ethnomethodologischen Gesprächsanalyse

Die ethnomethodologische Gesprächsanalyse hat sich in den letzten drei Jahrzehnten als produktiver Forschungszweig u.a. der Linguistik, Soziologie und Anthropologie entwickelt. Der Ansatz konzentriert sich sowohl auf die Untersuchung alltäglicher Kommunikation (Familie und Freizeit) als auch auf institutionelle Kommunikation wie z.B. den schulischen Kontext. Für Lehramtsstudierende kann die Gesprächsanalyse aus forschender und praxisorientierter Sicht insofern relevant sein, da mit ihr aufgezeigt werden kann, wie sprachliches Handeln in Bildungskontexten eingesetzt wird, wie Lernprozesse

durch Sprache gesteuert und Klasseninteraktionen gestaltet werden können. Sie kann dazu beitragen, sowohl lehrer:innen- als auch schüler:innenseitige kommunikative Strategien und Muster zu verstehen und zu reflektieren.

In den folgenden beiden Kapiteln wird der theoretische Hintergrund der Gesprächsanalyse umrissen. Zunächst wird dazu der methodologische Ausgangspunkt dargelegt. Er umfasst die Herkunft der Gesprächsanalyse, erkenntnistheoretische Grundannahmen sowie Ziele und Fokus der Datenauswertung. In Kapitel 2 werden dann konkreter die zentralen Merkmale und Prinzipien der Gesprächsanalyse beschrieben. Es schließt sich in Kapitel 3 die Klärung von praktischen Fragen an. Diese beziehen sich u. a. auf die Formulierung der Forschungsfragestellung, die Datenerhebung und -aufbereitung sowie die Analyse von Gesprächsdaten.

1.1 Herkunft und erkenntnistheoretische Grundannahmen

Die Gesprächsanalyse (GA) hat ihre Wurzeln in der Soziologie, Linguistik und Ethnographie und findet heute als interdisziplinäre Methode auch in Psychologie und Pädagogik Anwendung. Sie entwickelte sich aus der Ethnomethodologie (Harold Garfinkel, 1960er Jahre; *Entwicklungslinien* i. d. B.) und basiert auf den Arbeiten der US-amerikanischen Soziolog:innen Harvey Sacks, Emanuel Schegloff und Gail Jefferson. Die GA untersucht, wie Menschen in alltäglichen und institutionellen Kontexten durch Sprache Sinn und Ordnung in Interaktionen herstellen. Sie basiert auf der Annahme, dass Kommunikation regelgeleitet ist („order at all points“, Sacks 1984) und diese Regeln in der Interaktion selbst sichtbar werden. Die Gesprächsbeteiligten signalisieren sich dazu fortlaufend, an welcher Art von Kontext sie sich orientieren und stellen damit zugleich den Kontext ihres Handelns her (sog. „accountability“, Garfinkel 1967):

„Sie stellt theoretisches und analytisches Rüstzeug für die Untersuchung kontextschaffenden und kontextinterpretierenden Interagierens zur Verfügung und ermöglicht es damit, den Blick nicht nur auf das kommunikative Handeln im Unterricht, sondern die interaktive – und damit dynamische – Konstitution von Unterricht zu richten.“ (Heller 2014, 124)

Eine solche *ethnomethodologische* Perspektive auf Gespräche postuliert, dass Gesprächskontexte einerseits stets abhängig vom Gesprächsverhalten und den Aktivitäten der Beteiligten *hervorgebracht* werden (a). Andererseits werden diese Kontexte gerade erst durch die Beteiligten und deren Interpretation der Situation *konstituiert* (b). Dazu das Beispiel einer Diskussion über Hausaufgaben im Klassenzimmer:

a) *Hervorbringen des Gesprächskontexts durch Gesprächsverhalten und Aktivitäten*
Stellen wir uns vor, die Lehrerin, Frau Müller, betritt das Klassenzimmer und beginnt den Unterricht mit einer Frage an die Schüler:innen:

Frau Müller: „Guten Morgen, wer hat die Hausaufgaben von gestern gemacht?“

Tim: „Ich habe sie gemacht, Frau Müller.“

Hier wird der Gesprächskontext „Überprüfung der Hausaufgaben“ durch Frau Müllers Frage und Tims Antwort hergestellt. Das Gesprächsverhalten (die Frage) und die Aktivität (Antwort geben) bringen diesen Kontext hervor.

b) *Konstitution des Gesprächskontexts durch Interpretation*

Im Verlauf des Gesprächs wird der Kontext weiter durch die Interpretation und die zusätzlichen Informationen der Beteiligten konstituiert:

Frau Müller: „Sehr gut, Tim. Kannst du uns erklären, wie du Aufgabe 3 gelöst hast?“

Tim: „Ja, ich hatte anfangs Schwierigkeiten, aber dann habe ich mich an die Erklärung vom letzten Mal erinnert und konnte die Gleichung lösen.“

Durch diese Interaktion konstituieren die Beteiligten den Kontext weiter. Frau Müller interpretiert Tims Antwort als Bereitschaft und Fähigkeit, seine Lösung zu teilen, und Tim erklärt seine Vorgehensweise, was den Kontext „gemeinsames Lernen und Problemlösen“ hinzufügt. Dieses Beispiel zeigt, wie der Gesprächskontext im Klassenzimmer durch das unmittelbare Gesprächsverhalten und die Aktivitäten (Fragen, Antworten, Erklären) der Lehrerin und des Schülers hervorgebracht wird. Gleichzeitig wird dieser Kontext durch die Interpretationen und die situativen Bedeutungen, die die Beteiligten dem Gespräch zuschreiben, weiter konstituiert.

In diesem Sinne sind Gespräche sowohl *kontextschaffend* als auch *kontexterneuernd* und daher *dynamisch* und nicht statisch. Damit stellt die Gesprächsanalyse vorschnelle Annahmen einer stabilen und allgemeingültigen Verknüpfung von „Situation und Sprachgebrauch“ in Frage. Beispielsweise ist es im Kontext „Unterricht“ denkbar, dass Lehrperson und Schüler:innen die übliche(re) „formelle-institutionalisierte“ Rahmung verlassen und stattdessen z. B. durch gemeinsame Scherze und Erzählungen persönlicher Erlebnisse vorübergehend eine „informelle-private“ Rahmung herstellen. In den eigentlichen „Unterricht“ finden sie erst wieder durch seine Reetablierung zurück, z. B. durch eine Aufforderung der Lehrperson „So, jetzt müssen wir aber noch ein bisschen arbeiten“ (Heller 2014, 125). Aus ethnomethodologischer Sicht wird (Unterrichts-)Interaktion also stets als ein „ongoing accomplishment“ (Garfinkel 1967) sichtbar. Dies bedeutet, dass die Interaktionen und die dabei geschaffenen sozialen Strukturen kontinuierlich erzeugt und angepasst werden. Es gibt keine festen, unveränderlichen Muster; vielmehr sind die Teil-

nehmenden aktiv daran beteiligt, den Verlauf und die Bedeutung der Interaktion in jedem Moment zu gestalten. Diese Grundannahmen leiten auch die Formulierung eines Forschungsgegenstandes aus gesprächsanalytischer Sicht: Hierfür untersucht man die interaktionalen Tätigkeiten und kommunikativen Handlungen, die sog. „Gesprächspraktiken“ (vgl. *Gütekriterien* i.d.B.), mit denen Unterricht und seine vielen verschiedenen Kontexte überhaupt erst von den Akteur:innen konstituiert werden.

1.2 Ziele und Fokus der Datenauswertung

Ausgehend von den in Kapitel 1.1 beschriebenen Annahmen zielt die Analyse von Gesprächsdaten darauf ab, ein tiefgreifendes Verständnis davon zu entwickeln, wie Teilnehmende durch ihre kommunikativen Handlungen soziale Ordnung und Bedeutung herstellen, wie sie soziale Strukturen aufbauen und soziale Wirklichkeit¹ konstruieren. Das Hauptziel der GA ist es also, die impliziten Regeln und Muster zu identifizieren, die Gespräche strukturieren. Ein wichtiger Fokus liegt auf der Sequenzialität von Gesprächen, d.h. auf der Abfolge von Handlungen und dem Aufbau von Äußerungen: Sie interessiert sich dafür, wie Gesprächsteilnehmende Äußerung für Äußerung (*turn-by-turn*) miteinander interagieren und Kommunikation gemeinsam und interaktiv gestalten. Dabei werden systematische, routinisierte Verfahren bzw. Gesprächspraktiken (vgl. *Gütekriterien* i.d.B.) rekonstruiert (Deppermann 2008). Dies bedeutet, dass die Forschenden diese Verfahren identifizieren, analysieren und als *Formen* beschreiben. Aus diesen *Formen* können dann *Funktionen* erschlossen werden (Form-Funktionsanalyse), wobei sich die Forschenden an der zentralen Analysefrage orientieren: „Why That Now?“. Diese Frage ist entscheidend, um zu verstehen, warum eine sprechende Person in einem bestimmten Moment genau diese Äußerung macht und wie diese Äußerung zur Interaktion und Kommunikation beiträgt. Es geht also darum, den Zweck und die Relevanz dieser Äußerung im Kontext des laufenden Gesprächs zu ergründen.

Da sich die GA ausschließlich auf die detaillierte und empirische Analyse tatsächlicher Gesprächsdaten bezieht, werden Fragestellungen und Hypothesen aus den konkreten Details von Gesprächen (materialgestützt) entwickelt. Die GA verzichtet daher auch auf apriorische Hypothesen und vorgefasste Kategorien sowie die Analyse isolierter Äußerungen, sondern fokussiert das „Wie“ der Interaktion, welches sich in einem bestimmten Kontext „in situ“ vollzieht (vgl. Kap. 1.1).

Zusammenfassend sind zwei Aspekte für die gesprächsanalytische Arbeit zentral:

1 „Soziale Wirklichkeit“ bezieht sich auf das, was vom Menschen wahrgenommen und für wirklich gehalten wird, woran er sein Handeln ausrichtet und was durch ihn selbst auch erst geschaffen wird.

1. Arbeit mit authentischen Daten: Die Analyse basiert auf echten, nicht für Forschungszwecke arrangierten Gesprächsdaten in Form von (transkribierten) Videoaufnahmen.
2. Fokus auf Interaktion: Untersucht wird, wie die Interaktion in einem bestimmten Kontext abläuft und welche Muster dabei entstehen.

Dabei gilt es, vier wichtige Grundannahmen und Methoden zu berücksichtigen:

1. Regelgeleitete Kommunikation: Die GA geht davon aus, dass Kommunikation strukturiert und regelgeleitet ist, und diese Regeln innerhalb der Interaktion selbst sichtbar werden.
2. Kontextschaffung und -interpretation: Gesprächsteilnehmende signalisieren kontinuierlich, an welchem Kontext sie sich orientieren, und schaffen diesen gleichzeitig durch ihre Interaktionen („accountability“).
3. Form-Funktionsanalyse: Forschende identifizieren und analysieren systematische, routinisierte Gesprächsverfahren, um deren Funktionen im Gespräch zu verstehen. Sie orientieren sich dabei an der Frage „Why That Now?“, um den Zweck und die Relevanz einer Äußerung im laufenden Gespräch zu ergründen.
4. Radikales Empirieverständnis: Die GA basiert auf der detaillierten Analyse tatsächlicher Gesprächsdaten. Hypothesen und Fragestellungen werden direkt aus den empirischen Daten entwickelt, ohne vorgefasste Theorien oder Kategorien.

2 Zentrale Merkmale und Prinzipien der Gesprächsanalyse

Dieses Kapitel beleuchtet zentrale allgemeine Prinzipien und Strukturen, die bei der Beschreibung jeglicher Gespräche angewendet werden können, aber für die Analyse der eigenen Daten bzw. das eigene Erkenntnisinteresse spezifisch herausgearbeitet werden müssen.

2.1 Sequenzorganisation

Grundlage der Analyse von Gesprächen ist die Tatsache, dass Gespräche sequenziell organisiert sind. ‚Sequenzialität‘ meint, dass Gespräche zeitlich strukturiert sind und durch aufeinander folgende Beiträge der Gesprächsteilnehmenden entstehen. Diese Beiträge stehen nicht nur zeitlich nacheinander, sondern sie sind zugleich (inhaltlich) aufeinander bezogen und sind damit Ressource für die Gestaltung von Äußerungen, der Herstellung von Kontexten und Bedeutung (interaktionsstrukturierende und -organisierende Funktion von Sequenzialität) (Deppermann 2008, 49; Stukenbrock 2013, 231). Für die konkrete Analyse bedeutet das, dass diese im Transkript *turn-by-turn* erfolgen

muss. Die Analysierenden müssen sich dabei „stets auf einer Höhe mit den Gesprächsteilnehmern beweg[en] und [dürfen] nicht vorgreif[en], um Früheres durch Späteres zu erklären“ (Deppermann 2008, 54). Dies bedeutet, dass bei der Analyse von Gesprächen sehr genau darauf geachtet werden muss, die Interaktionen in der Reihenfolge zu betrachten, in der sie tatsächlich stattfinden. Dies verhindert eine rückwirkende Interpretation, die nicht dem tatsächlichen Ablauf des Gesprächs entspricht.

Das Sequenzialitätsprinzip ist Ausgangspunkt folgender Analysegesichtspunkte:

- *Inhaltliche Paraphrase* des Gesprächsabschnitts, um die Themen des Gesprächs zu identifizieren und die Bedeutung von Ausdrücken im Kontext zu klären sowie *Handlungsbeschreibung*, um die Art der Handlung zu explizieren (z. B. Frage, Begründung etc.)
- *Sprachliche Äußerungsgestaltung* auf allen linguistischen Ebenen (Phonetik, Grammatik, Lexik, Nonverbales etc.) und *Formulierungsdynamik* (Abfolge und Position von Äußerungen, Kernaktivitäten, Abschlüsse)
- *Kontextanalyse* im Sinne von Bezügen, Kohäsion und Kohärenz zu/mit vorangegangenen Äußerungen

Ein wichtiges Konzept, das damit eng zusammenhängt, sind die „Paarsequenzen“. Diese werden im Rahmen der sog. Präferenzorganisation näher beleuchtet.

2.2 Präferenzorganisation

Den Ausgangspunkt der Präferenzorganisation bilden Paarsequenzen („adjacency pairs“). Dies sind aufeinander folgende Äußerungen von verschiedenen Sprechenden, wobei die zweite Äußerung eine direkte Reaktion auf die erste ist, z. B. Frage und Antwort, Gruß und Gegengruß. Bei einer Paarsequenz strukturiert also die erste Äußerung systematisch die zweite Äußerung vor und es werden durch sie bestimmte Erwartungen (sog. „konditionelle Relevanzen“) aufgebaut.

Die Präferenzorganisation ist Ausgangspunkt des folgenden Analysegesichtspunkts:

- *Folgeerwartungen*, die sich in sozialen Erwartungen begründen.

So erwartet der oder die erste Sprechende mit einer Frage eine bestimmte Antwort. Zum Beispiel kann die Lehrperson fragen „Warum bist du heute zu spät zum Unterricht gekommen?“ und erwartet eine Begründung der Schülerin. Diese kann sich dieser erwarteten Begründung kaum entziehen. Es wird also von Seiten der Lehrperson eine Begründung hochgradig relevant gesetzt.

Die Präferenzorganisation ist Ausgangspunkt des folgenden Analysegesichtspunkts:

- *Interaktive Konsequenzen*, die die Reaktionen, Handlungen und Interpretationen der Teilnehmenden zeigen, die auf eine Äußerung erfolgen. Die interaktiven Konsequenzen sind ein Schlüssel zu Verständigung und Handlungskoordination.

Hierbei können Paarsequenzen jedoch immer auch mit Alternativen des zweiten Paarteils gebildet werden. Auf die begründungspflichtige Frage der Lehrperson kann die Schülerin auch mit Schweigen reagieren und wortlos an ihren Platz gehen. Auf eine Einladung kann entweder eine Annahme oder eine Ablehnung erfolgen. Im Fall solcher Alternativen kann strukturell eine *Präferenz* für eine der beiden Alternativen festgestellt werden. Im Fall der Einladung wird beispielsweise die Annahme der Einladung präferiert (Stukenbrock 2103, 233). Präferierte Redezüge werden meist unaufwändig und direkt, ohne prosodische und sprachliche Markierungen, an den ersten Paarteil angeschlossen. Dazu ein Beispiel: Stellen wir uns vor, Frau Müller stellt eine direkte Frage zur Interpretation eines Gedichts.

Frau Müller: „Was denkt ihr, bedeutet die Metapher im dritten Vers des Gedichts?“
Lisa: „Ich denke, sie symbolisiert die Hoffnung des Autors.“

Lisas Antwort folgt unmittelbar und ohne Verzögerung auf die Frage der Lehrerin. Sie verwendet keine Pausen oder Einleitungen und geht direkt auf die gestellte Frage ein. Dies ist ein Beispiel für einen präferierten Redezug. Dispräferierte Züge sind hingegen meist durch Verzögerungssignale, Pausen, Vorankündigungen, Erklärungen gerahmt. Der dispräferierte zweite Paarteil stellt also die markierte Variante dar.

Dazu ein Beispiel: Frau Müller fragt nun nach der Meinung zu einer These, die im Unterricht besprochen wurde.

Frau Müller: „Denkt ihr, dass die Hauptfigur im Roman richtig gehandelt hat?“
Tom: „Ähm, naja, ich bin mir nicht sicher... Also, irgendwie glaube ich nicht, dass er richtig gehandelt hat, weil...“

Toms Antwort ist ein dispräferierter Redezug. Er zögert, benutzt Füllwörter („Ähm, naja“) und erklärt seine Unsicherheit, bevor er seine Meinung äußert. Diese Verzögerungen und die Rahmung durch Erklärungen sind typisch für dispräferierte Redezüge.

Die Analyse dieser Strukturen hilft dabei, die impliziten Regeln zu verstehen, die verschiedenen Gesprächen zugrunde liegen. Sie kann in einem weiterführenden Schritt Anhaltspunkte in Hinblick auf Spracherwerbsprozesse sowie didaktische Umsetzungsmöglichkeiten zur Förderung und Beurteilung von Gesprächskompetenz geben.

2.3 Sprecherwechsel (*Turn-Taking*)

Ein Gespräch zwischen zwei oder mehr Gesprächsbeteiligten ist durch deren abwechselndes Sprechen charakterisiert. Der Sprecherwechsel ist Ausgangspunkt des folgenden Analysegesichtspunkts:

- *Timing* als zeitlich koordinierter und regelgeleiteter Wechsel der Gesprächsbeteiligung und sein Einfluss auf die Ordnung und Interpretation des Gesprächs

Sprecherwechsel sind zentral für das gegenseitige Verstehen im Gespräch. Verstehen wird von den Gesprächsbeteiligten *online*, d. h. in jeder kommunikativen Handlung, bearbeitet, revidiert, korrigiert und metasprachlich thematisiert, und zwar von Gesprächsschritt zu Gesprächsschritt (Stukenbrock 2013, 230). Der Umfang eines solchen Gesprächsschritts kann aus einem einzigen Wort, einer Phrase, einem Satz oder einem längeren Redebeitrag, z. B. einer Anekdote bestehen. Die Regulierung des Sprecherwechsels und die Verteilung des Rederechts sind interaktive Koordinationsleistungen aller Beteiligten, die immer wieder und in jedem Moment aufs Neue erbracht werden müssen, damit der Wechsel zwischen den Redezügen verschiedener Sprechender reibungslos gelingt (Stukenbrock 2013, 235). In Gruppen mit einer Vielzahl an Beteiligten, wie einer Schulklasse, wird daher auf explizite Regeln zur Verteilung/Zuweisung des Rederechts zurückgegriffen (Mazeland 1983), wie dem Melden per Handzeichen während des Unterrichtsgesprächs oder der Verwendung von Redekärtchen im Klassenrat. Sogenannte „turnübergabe-relevante Stellen“ sind in solchen Fällen eindeutig markiert. In weniger regelhaften Gesprächen müssen sich die Beteiligten hingegen an anderen Merkmalen im Redezug ihres Gesprächsgegenübers orientieren, um zu erkennen, wann sie das Rederecht übernehmen können, wann der Redezug also als übergaberelevant vom Gegenüber markiert wird. Dies sind²

- Merkmale auf *Ebene des Kontexts*: semantisch-pragmatische Vollständigkeit von Äußerungen (Interpretierbarkeit), erster Teil einer Paarsequenz, syntaktische Abgeschlossenheit etc.
- Merkmale auf *Ebene der Prosodie*: fallende oder deutlich steigende Melodiebewegungen, Pausen etc.
- Merkmale auf *Ebene des Nonverbalen*: Gestik, Körperhaltung etc.

Durch sog. Turn-Taking-Regeln (Sacks et al. 1974) kann diese Zuweisung bzw. Übernahme des Rederechts beim Sprecherwechsel organisiert werden. Hierfür lassen sich drei Mechanismen in Gesprächen beobachten:

1. *Fremdwahl*: Wählt die oder der Sprechende im Laufe des Redebeitrags eine nächste Person aus, so muss diese als Nächste sprechen und es findet ein Sprecherwechsel statt.

2 Zur Vertiefung mit Beispielen s. Stukenbrock 2013, 235ff.

2. *Selbstwahl*: Wählt die oder der Sprechende im Laufe des Redebeitrags keine nächste Person aus, kann sich jede andere beteiligte Person selbst zur nächsten Sprecherin bzw. zum nächsten Sprecher einer turnübergabe-relevanten Stelle machen.
3. Hat die/der Sprechende im Laufe des Redebeitrags keine nächste Person ausgewählt und wählt sich niemand sonst selbst zur bzw. zum Folgesprechenden, so kann die oder der augenblicklich Sprechende *fortfahren*, bis ein nächster möglicher Abschlusspunkt erreicht ist.

Nicht nur Anfang und Ende eines Turns, sondern auch die *online*-Gestaltung eines Turns selbst wird durch die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten gemeinsam geregelt, indem sprachliche bzw. grammatische Strukturen gemeinsam produziert werden (sog. Ko-Konstruktionen, vgl. Kreuz 2021). Hierbei werden unvollständige Äußerungen eines/einer Sprechenden durch das Gegenüber expandiert oder ergänzt, um bei der Wortsuche auszuhelfen.

Turnübergaben/-übernahmen erfolgen jedoch keineswegs immer reibungslos und es kann zu Überlappungen kommen, wenn die Interagierenden das Ende einer Äußerung antizipieren und daher simultan zu sprechen beginnen (Simultanstart) (Stukenbrock 2013, 238). Jedoch haben die Interagierenden die Möglichkeit, diese „Turbulenz“ zu reparieren, z. B. indem sie beide aufhören zu sprechen und das Rederecht neu koordinieren (z. B. mittels zuweisender Gesten etc.). Wie solche und andere „Reparaturmechanismen“ in der GA systematisiert und beschrieben werden können, wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.4 Reparaturen

Ein weiteres wichtiges Konzept in der Gesprächsanalyse ist das der Reparatur, bei der die Interagierenden ihre eigenen oder die Äußerungen anderer „korrigieren“. Dies ist der Fall, wenn der reibungslose Ablauf des Gesprächs aufgrund der natürlichen Spontaneität und Planungsunsicherheit der gesprochenen Sprache gestört ist, z. B. bei falscher Wortwahl, Versprechern, Wortsuche etc., aber auch bei der (unbeabsichtigten) Verletzung der Turn-Taking-Regeln (bei unbeabsichtigten Überlappungen, vgl. Kap. 2.3). Um diese Störfälle zu bearbeiten, haben die Gesprächsteilnehmenden verschiedene Möglichkeiten der Reparatur, die entweder von der bzw. von dem Sprechenden selbst oder dem Gegenüber initiiert und durchgeführt werden können:

- *Selbstreparatur*: Der bzw. die gegenwärtig Sprechende repariert den eigenen Redebeitrag, indem sie bzw. er neu ansetzt, einen Versprecher ausmerzt etc.
- *Fremdreparatur*: Das Gesprächsgegenüber repariert eine Äußerung für die gegenwärtig sprechende Person, indem es bei der Wortsuche hilft (sog. „Kompletterung“ von Äußerungsteilen als Ko-Konstruktion, vgl. Kreuz 2021).

Im Reparatursystem alltäglicher Kommunikation gilt eine Präferenz für Selbstreparaturen, d.h. Selbstreparaturen kommen weitaus häufiger vor als Fremdreparaturen. Für gewisse institutionelle Kontexte, wie den Schulunterricht, konnte Leßmann (u.a.) jedoch eine Präferenz fremdinitiiertter Reparaturen feststellen, „in der Regel ausgelöst durch die Lehrperson“ (Leßmann 2020, 67). Zusätzlich lässt sich fragen, wer die Reparatur initiiert. Dementsprechend wird zwischen *Selbstinitiierung* und *Fremdinitiierung* unterschieden. Zur Vertiefung in diese Prinzipien sei auf die Beispiele und Erklärungen in Stukenbrock (2013, 242-246) verwiesen.

Auf Basis der in diesem Kapitel beschriebenen Merkmale lassen sich Gespräche schließlich hinsichtlich der beiden folgenden Analysegesichtspunkte beschreiben:

- *Sequenzmuster* als kleinere oder größere musterartige Schrittabfolgen des Gesprächs
- *Makroprozesse* als übergreifende Interaktionszusammenhänge

Sequenzmuster beziehen sich auf wiederkehrende Abfolgen von Gesprächsbeiträgen (*turns*), die bestimmte kommunikative Funktionen erfüllen. Diese Muster können klein (ein einzelner Frage-Antwort-Austausch) oder größer (eine längere Diskussion über ein bestimmtes Thema) sein. Makroprozesse umfassen hingegen die übergreifenden Interaktionszusammenhänge, die sich aus vielen Sequenzmustern zusammensetzen und die globale Struktur eines Gesprächs beschreiben. Diese Prozesse betreffen die allgemeinen Themen und Diskursstrukturen, die sich über längere Gesprächsabschnitte oder ganze Gespräche hinweg erstrecken. Dies sind z. B. Erzählungen oder thematische Progressionen in Sitzungen. Zum Beispiel können die Besprechungen in der Lehrerkonferenz von der Vorstellung eines neuen Schulprojektes bis hin zur konkreten Festlegung der nächsten Schritte reichen.

2.5 Zusammenfassung: mögliche Interpretationsspielräume bei der Datenanalyse

Die im Kapitel 2 erläuterten Prinzipien eröffnen verschiedene Interpretationsspielräume für die Datenanalyse. Die Prinzipien können sich von Gespräch zu Gespräch unterschiedlich komplex zeigen und sich vielfältig ausprägen. Es ist daher Vorsicht geboten, verallgemeinernde und pauschale Aussagen zu treffen, keinesfalls sollten „psychologisierende“ Deutungen entstehen. Im Folgenden werden *mögliche* Ansatzpunkte skizziert, die an die Interpretation der Mechanismen herangetragen werden *könnten*.

Sequenzorganisation (Kap. 2.1): Forschende können hierbei untersuchen, wie die Abfolge von Gesprächsbeiträgen zur Herstellung von Bedeutung und Kontext beiträgt. Beispielsweise kann die Analyse der Einführung und Entwicklung eines

Themas innerhalb eines Gesprächs Einblicke in die *kommunikativen Strategien* der Teilnehmenden geben und aufzeigen, wie sie *Gesprächsabläufe organisieren*. Präferenzorganisation (Kap. 2.2): Adjacency Pairs: Forschende können diesbezüglich untersuchen, wie strikt die Regeln für *adjacency pairs* in verschiedenen Gesprächskontexten eingehalten werden. Beispielsweise kann eine unerwartete Antwort auf eine Frage (etwa eine Gegenfrage statt einer direkten Antwort) Aufschluss über die *Beziehung der Gesprächsteilnehmenden* oder die *soziale Dynamik* in der Situation geben.

Präferenzstrukturen: Die Art und Weise, wie Sprechende ihre Antworten strukturieren, kann analysiert werden, um soziale Erwartungen und Normen zu verstehen. Zum Beispiel kann eine verzögerte Antwort auf eine Einladung („Ähm, ich weiß nicht, vielleicht später“) Aufschluss über *Unsicherheiten* oder *soziale Verpflichtungen* geben, die die Entscheidung beeinflussen.

Sprecherwechsel (Kap. 2.3): Forschende können hierfür analysieren, wie und von wem Sprecherwechsel gesteuert werden und was Abweichungen von diesen Mustern über die Gesprächsdynamik aussagen. Unterbrechungen oder Überlappungen können beispielsweise *Machtverhältnisse* oder *Konflikte* zwischen den Gesprächsteilnehmenden offenlegen.

Reparaturen (Kap. 2.4): Die Analyse von Reparaturmechanismen kann zeigen, wie wichtig bestimmte Informationen im Gespräch sind und wie Gesprächsteilnehmende Bedeutungen aushandeln und sicherstellen, dass Kommunikation erfolgreich ist. Unterschiedliche Arten von Reparaturen (Selbstkorrektur vs. Fremdkorrektur) können auch Hinweise auf *soziale Hierarchien* und *Beziehungen* geben.

3 Forschungspraxis in der Gesprächsanalyse

Das dritte Kapitel konzentriert sich auf die Forschungspraxis der Gesprächsanalyse. Es wird erläutert, wie Forschungsfragen formuliert werden, welche Spezifika es bei der Datenerhebung gibt und wie eine adäquate Datenaufnahme erfolgt. Forschende müssen sich hierbei bewusst sein, dass sie *auditiv und visuell wahrnehmbare Gespräche* erforschen. Um Gespräche für eine seriöse Analyse zu konservieren, sind daher Video- (oder Audio-)aufnahmen unerlässlich.

3.1 Formulierung einer Forschungsfragestellung

In der Gesprächsanalyse ist die Formulierung einer konkreten Forschungsfragestellung eine methodische Herausforderung, denn gemäß den Prinzipien der GA werden keine Vorannahmen und Hypothesen an das Material im Vorfeld herangetragen. Aber dennoch braucht es ein spezifisches Erkenntnisinteresse, für das entsprechende (natürliche) Daten erhoben werden. Die Formulierung von konkreten Forschungsfragen ist oft ein iterativer Prozess und entwickelt sich erst im Verlauf des Forschungsprozesses, mit der vorläu-

figen Analyse von ersten Ergebnissen. Die Forschenden müssen sich daher „bottom-up“ (datengeleitet) ihren Daten annähern (*Grounded Theory* i.d.B.). Dieser explorative Ansatz ermöglicht es, die Komplexität und Vielfalt natürlicher Gespräche vollständig zu erfassen.

Untersuchungsgegenstände, die an das Datenmaterial herangetragen werden können, können aus den folgenden fünf Dimensionen (siehe Tab. 1) entwickelt werden (Deppermann 2008, 13-15):

Tab. 1: Dimensionen und Untersuchungsgegenstände (nach Deppermann 2008, 13ff.)

Dimension	mögliche Untersuchungsgegenstände
Größenordnung des Phänomens	von Mikrophänomenen wie grammatischen Formen... ...bis zu makroskopischen Zusammenhängen wie dem Kommunikationsrepertoire eines Milieus
Kontextspezifität	von universellen und kontextfreien Mechanismen (z. B. Sprecherwechsel)bis hin zu kontextspezifischen kommunikativen Vorgängen (z. B. hinsichtl. bestimmter Themen, wie Sprechen über ADHS, Handlungsaufgaben, wie Konfliktlösesgespräche am Elterntag, in einem bestimmten Milieu, wie unter türkischen Jugendlichen in Brennpunktschulen, unter spezifischen medialen Bedingungen, z. B. Online-Unterricht)
Oberflächennähe	von leicht identifizierbaren Phänomenen (z. B. Gebrauch von Füllwörtern)... ...bis hin zu stark interpretierbaren Phänomenen (z. B. Produktion und Rezeption von Ironie)
form-/funktionsbestimmte Auswertung	Funktionen gewisser sprachlicher Formen (z. B. „Wozu werden oppositive Konnektiva in kooperativen Lernsettings wie „ja aber“ gebraucht?“ = formbestimmter Ansatz) Formen zur Bearbeitung von gewissen kommunikativen Aufgaben (z. B. „Mit welchen sprachlichen Mitteln werden Eltern beraten?“ = funktionsbestimmter Ansatz)
Methodenpurismus vs. Methodenkombination	Unterschiedliche Ansätze und Auffassungen von Forschenden bzgl. der Anwendung von Methoden und Theorien, z. B. Inwiefern dürfen/sollen die Analysen mit ethnographischen Informationen verbunden werden? Inwiefern sind quasi-kausale Erklärungen von Gesprächsphänomenen durch sozialstrukturelle Variablen (wie Institutionen, Geschlecht, Machtverhältnisse) zulässig?

Diese fünf methodisch relevanten Dimensionen beziehen sich auf fünf gängige gesprächsanalytische *Untersuchungsformen* (Deppermann 2008, 15-17), die jedoch nicht immer trennscharf einer der Dimensionen zuzuordnen sind:

- Gesprächspraktiken
- Kommunikative Gattungen bzw. Genres oder Kommunikationsereignisse
- Interaktionsprobleme und -aufgaben mit Schwerpunkt auf die Funktion
- Institutionelle Kommunikation
- Kommunikationsportraits sozialer Gruppen und Milieus

Die aus dem Gegenstandsverständnis, der Methodologie und der Forschungsgeschichte der GA entwickelten Dimensionen und Formen bieten einen sicheren und funktionalen Rahmen allgemeiner Leitlinien, Standards und Analysestrategien (Deppermann 2008, 13).

3.2 Datenerhebung

Da die GA versucht, die zeitliche Dynamik von Gesprächsverläufen detailliert wiederzugeben und Strukturierungsprinzipien von Gesprächen materialgestützt zu entdecken, müssen die Gespräche möglichst naturalistisch und abbildgetreu festgehalten werden (Deppermann 2008, 21). Eine gute technische Grundausstattung mit zwei Videokameras zur Berücksichtigung mehrerer Perspektiven ist daher unabdingbar, um brauchbares Datenmaterial zu gewinnen, das auch die Multimodalität von Interaktionen zu berücksichtigen vermag. Auch neuere technische Ausstattungen, z. B. 360-Grad-Kameras und Eye-Tracking-Brillen, werden mittlerweile fruchtbar für die Datenerhebung eingesetzt.

In der Forschungspraxis wird besonderer Wert auf die Erhebung von „realen“, nicht inszenierten Gesprächen gelegt. Dies stellt eine Herausforderung dar, da die Aufnahme mittels Videokamera nicht nur das Einverständnis der Interagierenden (bei Kindern der Erziehungsberechtigten) erfordert (*Forschungsethik* i. d. B.), sondern auch nicht immer erwünscht ist und zudem das Verhalten der Teilnehmenden beeinflussen kann. „Aufnahmequalität“ und „Natürlichkeit“ stehen daher prinzipiell in einem Spannungsverhältnis und es muss gut überlegt werden, „welche Untersuchungsfragen aufgrund von Abstrichen an Natürlichkeit der Daten nicht mehr bzw. nur noch unzulänglich und mit großer Ungewissheit zu beantworten sind und welche Lücken oder gar Artefakte durch mangelnde technische Qualität entstehen können“ (Deppermann 2008, 25). Es empfiehlt sich zudem, mehr Fälle aufzunehmen als analysiert werden sollen, da Aufnahmen durch schlechte Tonqualität, unerwartete Zwischenfälle etc. unbrauchbar werden können. Auch die „Ränder“ der Gespräche spielen oft eine bedeutende Rolle, weswegen die Aufnahme möglichst früh gestartet werden sollte.

Die Analyse sollte direkt nach der Erhebung der ersten Daten beginnen, damit daraus materialgestützt weitere/neue Fragen und Hypothesen generiert werden können, die die weitere Erhebung leiten (z. B. Abänderung von Aufnahmebedingungen, systematische Variation von Merkmalen der Situation etc.) (sog. „theoretical sampling“, Kelle & Kluge 2010 *Grounded Theory* i. d. B.). Dadurch sind „Erhebung, Auswertung und Theorie keine einmalig aufeinander folgenden Stadien des Forschungsprozesses, sondern werden mehrfach durchlaufen“ (Deppermann 2008, 28f.). Der Feldzugang, Datenschutz und ethische Überlegungen zur Datensammlung, besonders im schulischen Kontext, sowie die Speicherung von (großen) (Video-)Daten werden zunehmend zur Herausforderung der gesprächsanalytischen Forschung, welche eine sorgfältige Planung und Vorbereitung erfordern (*Forschungsethik* i. d. B.).

3.3 Datenaufbereitung

Ein nützlicher Schritt, um die (vielen) Videodaten im Überblick erfassen zu können, stellt ihre Systematisierung mittels Gesprächsinventar (siehe Tab. 2) dar. Die detailreichere Transkription von ausgewählten Stellen spielt hingegen eine wichtige Rolle, um die flüchtigen Videoaufnahmen genau einzufangen und die Tiefenstrukturen der Daten analysieren zu können. Beide Instrumente werden im Folgenden erläutert.

Gesprächsinventar

Um rasch einen Überblick über das reichhaltige Videomaterial zu bekommen, empfiehlt es sich, ein Gesprächsinventar anzulegen.³ Dieses erlaubt einen systematischen Zugriff auf wichtige Materialstellen und Vergleichspassagen, lässt die makroskopische Gesprächsentwicklung erkennen und hilft zur Vorauswahl für die Feintranskription (Deppermann 2008, 32ff.). Ein Gesprächsinventar besteht aus einem Deckblatt des jeweiligen Gesprächs mit allen Rahmeninformationen (Datum, Ort, Zeit etc.) sowie dem Kernstück, dem Inventar des Gesprächsablaufs (siehe Tab. 2).

Mit Hilfe des Gesprächsinventars, das erste unerwartete oder diffuse Handlungsverläufe aufzudecken vermag, kann auch die anfängliche Forschungsfrage ggf. neu überdacht und präzisiert werden. Es geht darum, das Erkenntnisinteresse anhand einer ersten Auswahl von Gesprächspassagen zu konkretisieren und die Auswahl für die weitere Untersuchung zu treffen. Es ist nicht ratsam alle Gesprächspassagen gleichmäßig intensiv auszuwerten, sondern sorgfältig Selektionsentscheidungen zu treffen.

3 Gesprächsinventare können heutzutage direkt in Softwarelösungen bzw. Transkriptionsprogrammen (z. B. MaxQDA, ELAN, Transana etc.) angelegt werden, in denen Videos mit Timecodes, Schlagwörtern, Memos etc. versehen werden können.

Tab. 2: Gesprächsinventar „Klassenrat 170404, Klasse 5“

<i>Erläuterung</i>					
<i>Zeit, die seit Beginn der Aufnahme im Gespräch verstrichen ist</i>	<i>Angabe, ob ein Transkript existiert und wo darin der betreffende Gesprächsabschnitt zu finden ist</i>	<i>anonymisierte Siglen der Sprechenden, die am Gespräch beteiligt sind (vgl. Deckblatt)</i>	<i>wesentliche Gesprächsthemen und -phasen, die einfach und stichwortartig beschrieben werden</i>	<i>interessante Auffälligkeiten verschiedenster Art</i>	<i>Passagen, die das zu untersuchende Phänomen enthalten.</i>
Gesprächsinventar					
Zeit	Transkriptseite	Sprechende	Inhalt/Handlung	Memo	Forschungsfrage
00.32.00	Transkript „Klassenrat 170404“ Zeile 002-005	GLw (= Gesprächsleiterin)	Fordert zur Abstimmung auf	Gebraucht die von der LP eingeführten Termini!	Moderieren im Klassenrat
00.32.05	Zeile 006	LEYw (= Leyla)	Korrigiert GLw	Ko-Konstruktion?	„Helfen“ als Praxis
00.34.00	Zeile 013-014	LPw (= Lehrerin)	Unterbricht GLw und schlägt Handlung/ Ablauf vor	„Abwesenheit“ vs. „Anwesenheit“ der LP	Rolle der LP

Für die Selektion kann man sich an gewissen Regeln orientieren (Deppermann 2008, 36f):

- Es sollten Passagen gewählt werden, die in direktem Bezug zu den primären Untersuchungsfragen stehen.
- Es müssen thematisch bzw. handlungslogisch abgeschlossene Einheiten gewählt werden, deren Grenzen von den Interagierenden durch einen deutlich erkennbaren Anfang und Abschluss markiert werden.
- Die Selektion sollte den Gesprächsbeginn (Initialpassagen) beinhalten.
- Auslassungen von Gesprächsabschnitten sind mit Vorsicht, aber mit genauer Überprüfung auf Relevanz vorzunehmen.

Der Auswahlprozess ist in den meisten Fällen keine einmalige Prozedur. Nach den ersten Resultaten können weitere Entscheidungen getroffen werden, was

weiterhin untersucht und welche Passagen entsprechend ausgewählt werden sollen. Diese werden dann für ein gesprächsanalytisches Transkript vorbereitet.

Transkription

Das Transkript (*Forschungsdatenmanagement* i.d.B.) stellt ein wesentliches Arbeitsinstrument der Gesprächsanalyse dar, denn es ist bereits ein erster Teil der Analyse und beruht auf der detaillierten, möglichst naturalistischen Verschriftlichung von Gesprächsaufzeichnungen (Deppermann 2008). Damit können feine Nuancen der Sprachnutzung, ihre Koordination und Interpretation mikroskopisch erfasst werden. Die Transkription enthält nicht nur die gesprochenen Wörter, sondern auch paraverbale Elemente wie Pausen, Lachen, Intonation und nonverbale Elemente, die für das Verständnis der Interaktion wesentlich sind. Das Transkribieren verlangt daher eine gewisse Professionalität im Hören bzw. Sehen sowie theoretisches Hintergrundwissen zu gesprochener Sprache und linguistischem Vokabular (Stukenbrock 2013, 225).

Einen Vorschlag zur Transkription von Gesprächsdaten machen Selting et al. (2009) mit ihrem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT II. Dabei wird gemäß des „Zwiebelprinzips“ in das sog. Minimaltranskript, das Basistranskript und das Feintranskript unterschieden. Damit können Transkripte je nach Forschungsinteresse und Präzisionsanforderungen unterschiedlich stark ausdifferenziert werden. Es sollte gegenstandsangemessen gut überlegt sein, wie fein oder grob das Transkript sein muss/sein darf, um das zu untersuchende Phänomen bestmöglich abzubilden.

Im Folgenden wird ein gesprächsanalytisches Transkript abgebildet (siehe Abb. 1). Es beinhaltet die Zeilennummer, danach die Sprechersigle und dann den exakten Wortlaut der Turnkonstruktionseinheit, die im Transkript als sog. Intonationsphrase angelegt ist. Diese wird nach den GAT II Konventionen mit bestimmten Zeichen notiert.

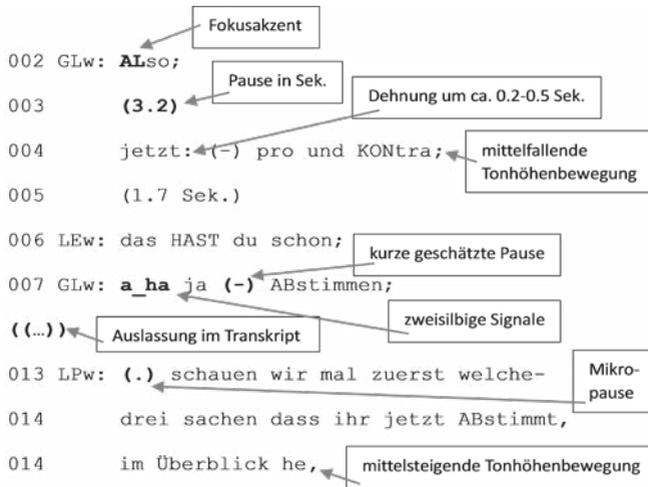


Abb. 1: Transkript „Klassenrat“ nach GAT II Konventionen (nach Kreuz 2023, 55)

Es gibt daneben noch viele weitere Transkriptionszeichen bzw. -konventionen für paraverbale und nonverbale Signale, (s. dazu die Übersicht in Selting et al. 2009, 391-393). Auch Standbilder (Screenshots) von Videosequenzen (siehe Abb. 2) können für die detailgenaue Darstellung des Gesprächs ergänzt werden, um z. B. Raumpositionierungen und Blickrichtungen exakt(er) erfassen zu können.

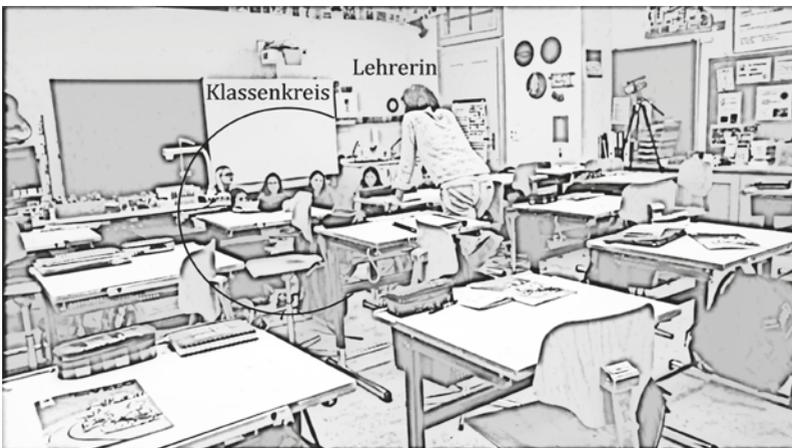


Abb. 2: Screenshot „Klassenrat“ (Kreuz 2023, 50)

Heutzutage gibt es für die Transkriptionsarbeit softwaregestützte Verfahren, die als Transkriptionssoftware teils kostenfrei installiert werden können (vgl. weiterführende Tipps).

3.4 Datenanalyse

Die Analyse beginnt damit, dass zunächst ein interessantes Phänomen detailliert beschrieben wird (Einzelfallbeschreibung), z. B. eine Erzählung im Morgenkreis oder eine Vorwurfsaktivität in Elterngesprächen. Hierfür können sich die Analysierenden an den allgemeinen Prinzipien und Strukturen von Interaktionen orientieren (vgl. *Gütekriterien* i. d. B.). Im nächsten Schritt wird weiteres Datenmaterial auf ähnliche Fälle hin gesucht, aus denen eine Sammlung erstellt wird (sog. Kollektionen). Auf der Grundlage größerer Kollektionen, in denen ein Phänomen *immer wiederkehrt* und unter Umständen auch in bestimmter Weise *variiert* wird, lässt sich das Phänomen systematisch im Hinblick auf übergreifende Strukturmuster analysieren (Stukenbrock 2013, 224). Interessant sind daneben auch *marginale Fälle und benachbarte Praktiken*: Durch den Vergleich mit benachbarten Fällen können die Eigenschaften einer Gesprächspraktik schärfer konturiert und die minimalen Erfordernisse für ihre Realisierung bestimmt werden. Auch *abweichende Fälle und Reparaturverfahren* sind aufschlussreich, da sie entweder Hypothesen widerlegen oder zeigen, wie Gesprächsteilnehmende ein Ereignis als abweichend verstehen. Schließlich können die fokussierten Phänomene auch in *unterschiedlichen Kontexten* in den Blick genommen werden: Dabei ist es interessant zu untersuchen, wie sie an verschiedene Umstände angepasst werden. Für die letztendliche Ergebnisdarstellung, z. B. in Publikationen, spiegelt sich dieser umfassende Analyseprozess dann lediglich in zugespitzten Analysedarstellungen anhand einzelner Beispieltranskripte und in Typologien des untersuchten Phänomens bzw. der Gesprächspraktik(en) wider (Heller & Morek 2016). Diese können in der angewandten Gesprächsforschung im letzten Schritt konkret auf den (Bildungs-)Kontext, „good practice“ sowie das (eigene) unterrichtliche Handeln bezogen werden. Damit leistet die Gesprächsanalyse auch einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden (vgl. dazu Buttler & Weiser-Zurmühlen 2019).

Weiterführende Tipps

E-Mail-Verteiler

- <http://www.gespraechsforschung.de/liste.htm>
- mailliste@gespraechsforschung.de

Hier können in angemessener Häufigkeit Informationen über Workshops, Tagungen, neue Publikationen sowie aktuelle Diskurse per Mail empfangen und versendet werden.

Publikationen

- <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/>

Aktuelle gesprächsanalytische Publikationen sowie Tagungsrezensionen finden sich in der „Online-Zeitschrift für Gesprächsforschung“.

Datensitzungen

- <https://blog.uni-koeln.de/ak-gelb/category/startseite/>

Der Arbeitskreis „Gesprächsanalyse in der Lehrer:innenbildung“ (AK GelB) bietet regelmäßig digitale Datensitzungen für (Nachwuchs-) Forschende an.

Arbeitskreise

- <https://angewandte-gespraechsforschung.de/arbeitsreffen.html>

Im Arbeitskreis „Angewandte Gesprächsforschung“ (AAG) stellen Wissenschaftler:innen ihre Forschungsvorhaben, aktuellen Projekte und Ergebnisse für die Anwendung in der Praxis zur Diskussion.

Netzwerk

- <https://dokgf.conversationanalysis.org/>

Das Netzwerk „Doktorand*innen der Gesprächsforschung“ (DOKGF) will Doktorierende zusammenführen und so den akademischen Austausch fördern. Es bietet neben dem kollegialen Austausch auch unterstützende Formate.

Transkriptionssoftware

- <https://exmaralda.org/de/>

Die Computergestützte Transkriptionssoftware EXMARALDA ist ein System für das computergestützte Arbeiten mit mündlichen Korpora. Es besteht u.a. aus einem Transkriptions- und Annotationseditor.

Datenbanken

- <https://www.ids-mannheim.de/onlineangebote/>

Sprachdatenbanken und -korpora bieten einen freien online-Zugriff auf Gesprächsdaten in Form von Videos, Audios und Transkripten.

Literatur

- Buttler, A.-C. & Weiser-Zurmühlen, K. (2019): (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach)didaktisch reflektieren. Der Beitrag der Gesprächsanalyse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In: HLZ 2 (2), 20-37. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-130>
- Deppermann, A. (2008): Gespräche Analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Garfinkel, H. (1967): Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs und NJ: Prentice-Hall.
- Heller, V. (2014): Gesprächsanalyse in der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Unterrichtsforschung. In: A. Neumann & I. Mahler (Hrsg.): Empirische Methoden der Deutschdidaktik. Audio- und videografierte Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 122-150.
- Heller, V. & Morek, M. (2016): Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In: J. Boelmann (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 207-231.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Kreuz, J. (2021): Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule. Band 120. Stauffenburg Linguistik: Tübingen.
- Kreuz, J. (2023): Argumentieren im schüler*innengeleiteten Klassenrat. Mittels Gesprächsanalyse über argumentative Prozesse und didaktische Handlungen reflektieren. k:on – Kölner online-Journal für Lehrer*innenbildung 3, 42-65. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s3.3>
- Leßmann, A.-C. (2020): Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden. Stauffenburg Linguistik. Band 115. Tübingen: Stauffenburg.
- Mazeland, H. (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr, 77-101.
- Sacks, H. (1984): Notes on methodology. In: J.M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.): Structures of social action. Cambridge: University Press, 21-27.
- Sacks H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50 (4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Selting, M. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion (Kap. 6). In: P. Auer (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart und Weimar: Metzler, 217-259.

Autorin

Kreuz, Judith, Prof.ⁱⁿ, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-3904-3860

Pädagogische Hochschule Zug/Co-Leitung Zentrum Mündlichkeit

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mündliche Unterrichtskommunikation und Mündlichkeitsdidaktik, Klassenrat, Argumentieren, Stimme und Sprechen im Lehrberuf

judith.kreuz@phzg.ch