

Julia Sacher

„irgendwie so diese beginnwörter“ – Transkriptbasiertes Üben im Modus der Sprachreflexion

Der Beitrag beschäftigt sich mit studentischer Transkriptarbeit als Form sprachreflexiven Übens. Vorgestellt wird – als Übung im Sinne Brinkmanns (2009) – eine hochschuldidaktische Konzeption gesprächsanalytisch inspirierter Transkriptarbeit, bei der sich Kleingruppen angehender (Deutsch-)Lehrer*innen mit dem Ausschnitt einer Unterrichtsstunde auseinandersetzen sollen, um u. a. deren interaktionsstrukturelle Besonderheiten zu entdecken. Das Transkript wird hierbei als Auslöser für handlungsentlastete Sprachreflexion verstanden. Anhand dreier Fallbeispiele werden verschiedene Übe-Anlässe rekonstruiert, die ihrerseits im Format praktischer Sprachreflexion passieren: das Verstehen der Transkriptionskonventionen, der Umgang mit typischen Phänomenen gesprochener Sprache und die Entwicklung von Hypothesen zur Funktionalität prosodischer Äußerungsmerkmale. Es wird vorgeschlagen, dass diese Form des Übens domänenspezifisches Können anbahnen und mithin hochschulische Professionalisierung für die Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“ bzw. „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ befördern kann.

Sprachreflexion, Transkriptarbeit, Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Lehrer*innenausbildung

The article conceptualizes students' analyses of transcripts as a form of language reflexive practicing. Teachers in training work together in small groups and analyze a sequence of classroom interaction. This is considered as a form of exercise (Brinkmann 2009) and serves as a means to sensitize students for interactional structures of classroom interaction within the context of higher education and teacher training. The transcript can be regarded as trigger for discursive language reflection, i. e. from an observer's perspective. Three case studies introduce different causes for language reflexive practicing: reading and understanding transcripts, dealing with typical phenomena of language-in-interaction, and developing hypotheses about the functional properties of prosodic turn features. These forms of practicing can be regarded as domain specific knowledge for the competence areas „speaking and listening“ and „reflection on language and language use“, and thus as a form of professionalization.

language reflexion, transcript analysis, higher education didactics, professionalization, teacher training

1 | Einleitung

In diesem Beitrag geht es um angehende Lehrpersonen, die im Rahmen eines forschungsorientierten Seminars in Kleingruppen rekonstruktiv mit dem transkribierten Ausschnitt einer Unterrichtsstunde arbeiten. Auf hochschuldidaktischer Ebene werden in diesem Kleingruppensetting methodologische Prinzipien der Gesprächsanalyse herangezogen, um den Studierenden Einsichten in interaktionsstrukturelle, gesprochen-sprachlich konstituierte Besonderheiten von Unterrichtsinteraktion zu ermöglichen. Diese Einsichten sollen die Studierenden dabei unterstützen, eine neue Perspektive auf Unterrichtsinteraktion einzunehmen, die auf Ebene der Seminarziele zur Entwicklung eines eigenen Forschungsprojekts genutzt werden kann. Hochschuldidaktisch zwischen forschendem Lernen und Kasuistik anzusiedeln, lässt sich diese

Transkriptarbeit als *Übung* im Sinne Brinkmanns (2009) beschreiben: In ihr geht es um die Nutzung einer wissenschaftlichen und damit „künstlichen“ (ebd.: 467) Praxis (der gesprächsanalytisch modellierten Arbeit an einem Transkript), die insgesamt dazu dienen soll, „die Grundlage für Einsicht und Problembewusstsein, für Einfälle, Transfer, Motivation und fruchtbare Momente“ (ebd.) bereitzustellen.

Als prozessbezogenes Gegenstück zur Übung verortet Brinkmann das *Üben* selbst. Es ist charakterisiert durch einen „Übergang vom Wissen zum Können“ (ebd.: 454), der die Ausbildung neuer Routinen zur Folge hat, mit denen wiederum „flexibel auf neue Situationen reagiert“ werden kann (ebd.: 456). Da neue Sichtweisen, Fertigkeiten usw. erlernt werden, handelt es sich beim Üben auch immer um ein Um-Üben (ebd.). Dabei spielt Wiederholung bzw. Variation eine wichtige Rolle, in der sich „etwas Gleiches als Anderes zeigen“ kann (ebd.: 457). „Momente der Auffälligkeit und Widerständigkeit“ (ebd. 2017: 35) und die Manifestation von Irritationen (ebd. 2021: 34) sind hierbei erwartbar und typisch, da Üben ein „Handeln auf Probe“ (ebd. 2017: 34) ist.

Der Beitrag nähert sich der studentischen Transkriptarbeit aus der doppelten Perspektive der Übung und des Übens: Aus Übungs-Perspektive wird gefragt, welche Rahmenbedingungen des Übens die Transkriptarbeit anbietet und wie sie dies tut. Dazu werden im zweiten Abschnitt das hochschulische Setting und der transkriptbezogene Arbeitsauftrag detailliert vorgestellt. Im dritten Abschnitt wird dieses Übungssetting aus sprachdidaktischer Perspektive als Form der Sprachreflexion gerahmt, bei der die Verschriftlichung des flüchtigen mündlichen Geschehens dazu beiträgt, Reflexionsaktivitäten zu ermöglichen. Der vierte Abschnitt widmet sich dem Üben selbst, das in diesem Fall im Modus der Sprachreflexion geschieht. Anhand von drei Fallbeispielen wird gesprächsanalytisch rekonstruiert, an welchen Gegenständen der Übung das Üben selbst stattfindet: Was sind wiederkehrende Irritationsauslöser für die studentischen Gruppen? Dies sind zum einen Phänomene, die für Unklarheiten sorgen, wie die verwendeten Transkriptionskonventionen (Fall 1), aber auch Phänomene gesprochener Sprache wie Diskursmarker (Fall 2). Zum anderen sind dies Phänomene, bei denen Irritation in Form des Wiedererkennens von Struktur- und Ausdrucksformen erzeugt wird, die dann in anderen Kontexten „weitergedacht“ werden (Fall 3). Gleichzeitig wird innerhalb der drei Fallbeispiele gefragt, welche Ressourcen die Studierenden beim Umgang mit diesen Irritationen nutzen, wie sich also das Üben im Prozess zeigt. Im fünften Abschnitt fasse ich meine Überlegungen in Hinblick auf die fachliche Professionalisierung angehender Lehrer*innen zusammen.

2 | Transkriptarbeit als Übung: Rahmung und Datengrundlage

2.1 | Die Forschungsklassen der Universität zu Köln

Die diesem Aufsatz zugrundeliegenden Daten wurden im Rahmen der sog. Forschungsklasse „Sprache und Fach“ an der Universität zu Köln erhoben.¹ Bei den Kölner Forschungsklassen handelte es sich um ein Instrument der Nachwuchsförderung, das innerhalb der BMBF-geförderten „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“² entwickelt wurde (2016-2021). Die

¹ Die Klasse wurde von der Autorin geleitet.

² Das Vorhaben „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätssoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1515).

Forschungsklassen zielten darauf ab, wissenschaftlichen Nachwuchs im Lehramt bereits im Master of Education zu fördern; dabei handelte es sich um ein zweisemestriges, fächerübergreifendes und extracurriculares Angebot. In einer von insgesamt drei thematisch ausgerichteten Klassen („Heterogenität und Inklusion“, „Lehr-Lern-Prozesse und MINT“ und „Sprache und Fach“) wurden die teilnehmenden Studierenden dabei begleitet, ein kleines empirisches Forschungsprojekt zu entwickeln, das perspektivisch zu einer Masterarbeit ausgebaut werden konnte. Dazu fand im ersten der beiden Forschungsklassen-Semester ein Seminar zu einem jeweils disziplinär querliegenden Semesterthema³ statt. Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, dieses Oberthema aus der Perspektive einer „ihrer“ Fachdidaktiken bzw. der Bildungswissenschaften zu interpretieren, um so Ideen für das eigene Forschungsprojekt zu generieren. Dazu wurden einzelne Schlüsselbegriffe des Semesterthemas diskutiert und es fand eine Auseinandersetzung mit method(olog)ischen Zugängen sowie forschungsprozessbezogenen Fragen statt. Am Ende des ersten Semesters wurde eine gemeinsame Postersession aller drei Forschungsklassen veranstaltet, in der die Studierenden ihre Arbeitsergebnisse universitätsöffentlich vorstellten und diskutierten. Im zweiten Semester der Forschungsklassen rückte das Thema *Berufsorientierung* stärker in den Vordergrund, indem die Teilnehmenden u. a. ihre eigene Promotionsneigung und -eignung reflektierten.⁴

2.2 | „Wassily Kandinsky“ – eine gesprächsanalytisch inspirierte, transkriptbasierte Lerneinheit

2.2.1 | Unterrichtsinteraktion als Gegenstand studentischer Forschung: Begründungen, Schwierigkeiten, hochschuldidaktische Implikationen

Ein wiederkehrender Bestandteil der Forschungsklasse „Sprache und Fach“ bestand in der Auseinandersetzung mit Unterrichtsinteraktion als potenziellem Schwer- bzw. Ausgangspunkt für die Entwicklung des eigenen Forschungsprojekts. „Interaktion“ zielte in diesem Fall auf zwei Aspekte des Gegenstandes ab: Zum einen war damit die spezifische kommunikativ-interaktive Konstituiertheit von Unterricht im Sinne des Unterrichtsmediums gemeint; zum anderen ging es um die zentrale Rolle von Unterrichtskommunikation als Gegenstand v. a. des Deutsch- bzw. Sprachunterrichts. In beiden Fällen handelt es sich jedoch um Phänomene, die für die Studierenden vertraut und damit potenziell „unsichtbar“ sind: Kommunikative Interaktion wird in der Sozialisation erlernt und findet damit routiniert und, ethnomethodologisch gesprochen, „seen-but-unnoticed“ (Garfinkel 1984: 37) statt (vgl. auch Heller et al. 2017, Nell-Tuor 2014). Dies ist übertragbar auf Unterrichtsinteraktion: Die Studierenden kennen diese aus der eigenen Schüler*innenperspektive und zum Teil auch aus eigener Unterrichtserfahrung; sie sind gewissermaßen „betriebsblind“ für die institutionsspezifischen Besonderheiten unterrichtlicher Kommunikation.

Um Unterrichtsinteraktion als potenzielles Forschungsfeld erschließen zu können, wurde die Seminareinheit „Wassily Kandinsky“ entwickelt, in der ein kurzer Videoausschnitt (ca. 2:30 Mi-

³ Im Falle der Klasse „Sprache und Fach“ z. B. Unterrichtsinteraktion, Bildungssprache, Aufgaben, Interkulturalität.

⁴ Für eine ausführliche Darstellung des Konzepts vgl. Sacher et al. (2021b), außerdem Sacher (2019, 2021).

nuten, s. u.) einer Unterrichtsstunde im Zentrum steht.⁵ Die Seminareinheit ist hochschuldidaktisch im Schnittfeld Forschenden Lernens und rekonstruktiver Kasuistik angesiedelt:⁶

- Im Sinne Forschenden Lernens (vgl. z. B. Huber 1993) soll die (von gesprächsanalytischen Prinzipien geleitete) Auseinandersetzung mit der Unterrichtssequenz dazu dienen, ein eigenes Forschungsprojekt im Rahmen der Forschungsklasse zu entwickeln.
- Im Sinne rekonstruktiver Kasuistik (vgl. z. B. Hummrich 2016) fungiert die Videosequenz als Fall und steht stellvertretend für institutionsspezifische Interaktionsmuster im Unterricht (hinsichtlich des typischen sequenziellen Dreischritts aus Initiation, Reply und Evaluation, der von Mehan (1979: 54) beschrieben wurde, aber auch in Hinblick auf die Lenkung und Vorstrukturierung des Geschehens durch die Lehrperson im Video). Die Studierenden sollen durch die (qua Arbeitsauftrag modellierte) Auseinandersetzung mit dem Transkript der Sequenz die sprachlich-interaktive Gemachtheit des Unterrichts entdecken. Damit einher geht außerdem die Beschäftigung mit Phänomenen gesprochener Sprache und ihrer interaktionalen Leistung im Kontext des Unterrichts, da diese die Herstellung der institutionsspezifischen Merkmale konstituieren.

2.2.2 | Die Sequenz „Wassily Kandinsky“

Für die Lerneinheit wurde eine Sequenz ausgewählt, die in Hinblick auf Schulform und Fach eine gewisse Fremdheit nahelegt und so Irritation auslösen soll. Diese Irritation soll für eine erhöhte Sichtbarkeit interaktions- bzw. gesprächsstruktureller Phänomene sorgen. Ein Großteil der Studierenden in den Forschungsklassen studierte das Lehramt für die Sekundarstufen I und II in zumeist zwei geisteswissenschaftlichen Fächern (s. auch Kap. 2, Tab. 1). Um in Hinblick darauf Fremdheit zu erzeugen, wurde ein Ausschnitt aus dem Mathematikunterricht der Grundschule gewählt.⁷ Hierbei handelt es sich um gemeinsamen Unterricht bzw. gemeinsames Lernen, d. h. Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf werden gemeinsam unterrichtet. Der Unterricht ist außerdem klassenübergreifend (Klassen 1–4).

Für das weitere Verständnis sind folgende Informationen wichtig: Gegenstand der gesamten Mathematikstunde sind geometrische Formen (Kreise, Quadrate, Rechtecke, parallele Linien), die von der Lehrperson anhand verschiedener Kunstwerke eingeführt werden. In der videografierten Stunde wird Wassily Kandinsky als neuer Künstler vorgestellt (hier: das Bild „Circles in a circle“), zuvor ging es um Piet Mondrian. Die Schüler*innen sollen wesentliche Merkmale des Bildes benennen, um sie in einer späteren Arbeitsphase in einem eigenen Kunstwerk zu reproduzieren. Die Frage, welche geometrische Form sich unter Zuhilfenahme welchen Instruments zeichnen lässt (Lineal, Geodreieck, Zirkel, Schablone) ist daher ebenfalls zentral. Die Sequenz „Wassily Kandinsky“ entstammt der Anfangsphase der Stunde, in der die Lehrperson

⁵ Die gesamte Unterrichtsstunde steht in der Datenbank ViLLA der Universität zu Köln bereit: <https://villa.uni-koeln.de>; letzter Aufruf am 07.05.2021.

⁶ Die Grenzen zwischen Kasuistik und Forschendem Lernen sind nicht immer trennscharf (vgl. Paulus et al. 2020, Rhein 2019).

⁷ Eine Schwierigkeit dieses Vorgehens besteht darin, dass bei den Studierenden Unsicherheiten hinsichtlich der schulformtypischen Gestaltung des Unterrichts auftraten, weil sie nicht beurteilen konnten, ob eine didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson „üblich“ ist oder nicht, inwieweit sie sich sprachlich altersangemessen verhält oder nicht o. ä. Bei der Konzentration auf interaktionsstrukturelle und handlungsbezogene Aspekte des Geschehens gefährdeten diese Unsicherheiten allerdings den Gruppenarbeitsprozess kaum.

wesentliche Inhalte der vorangegangenen Stunde wiederholt und Wassily Kandinsky als neuen Künstler vorstellt. Das Bild „Circles in a circle“ befindet sich an der (zu Beginn der Stunde noch zugeklappten) Tafel. Die Schüler*innen sitzen in einem Kinokreis-Arrangement, d. h. auf im Halbkreis angeordneten Bänken vor der Tafel. An der Tafel steht die Lehrperson, die Wortkarten mit zentralen Fachtermini begleitend zur Stoffwiederholung an der Tafel anbringt. Bei der Vorstellung des neuen Künstlers klappt sie die Tafel auf und „enthüllt“ so das neue Bild. Die Sequenz liegt den Studierenden als Videoausschnitt und als GAT 2-Basistranskript (vgl. Selting et al. 2009) vor.

2.2.3 | Die Übung: Ablauf der Lerneinheit, Arbeitsauftrag

Die Lerneinheit „Wassily Kandinsky“ wurde im Forschungsklassen-Seminar wie folgt durchgeführt:

- Einführung in die unterrichtlichen Rahmenbedingungen der Stunde (Schulform, Ablauf der Stunde, räumliches Arrangement)
- Austeilen des Transkripts, Einführung in die Transkriptionskonventionen nach GAT 2
- Gemeinsames Anschauen der Videosequenz (zwei bis drei Mal)
- Gelegenheit für Rückfragen
- Erklärung des Arbeitsauftrags für die Gruppenarbeitsphase (s. u.)
- Gruppenarbeit in Kleingruppen à drei bis vier Personen (Dauer: 20–25 Minuten)
- Besprechung und Systematisierung der Ergebnisse im Plenum

In der Kleingruppenphase sollten sich die Studierenden aus rekonstruktiver Perspektive mit der Sequenz „Wassily Kandinsky“ auseinandersetzen. Dazu standen ihnen sowohl das Transkript der Sequenz als auch der Videoausschnitt als Ergänzung zur Verfügung; die Gruppen konzentrierten sich allerdings in allen Fällen nur auf das Transkript und bezogen sich auf ihre Erinnerungen an das kurz zuvor im Plenum betrachtete Video. Der Arbeitsauftrag für diese Gruppenarbeitsphase orientiert sich an gesprächsanalytischen Prinzipien (vgl. Deppermann 2008) und modelliert diese in hochschuldidaktisch reduzierter Form:⁸

Die Leitfrage für Ihre Arbeit mit dem Transkript lautet:

Wie wird der Unterricht von der Lehrerin und den Schüler*innen gemeinsam hergestellt?

Gehen Sie folgendermaßen vor:

1. Gehen Sie das Transkript Zeile für Zeile durch.
2. Versuchen Sie zu beschreiben, auf welche Weise die Beteiligten sprachlich-interaktiv handeln: Was genau „macht“ eine Äußerung, welche Funktion(en) erfüllt sie?
3. Um diese Funktionalität von Äußerungen beschreiben zu können, ist es hilfreich, sich anzuschauen, wie eine Äußerung von den jeweils nächsten Sprecher*innen

⁸ In der Forschungsklasse „Sprache und Fach“ war eine sowohl inhaltlich als auch methodisch breite Herangehensweise an das jeweilige Semesterthema zentral. Die Studierenden sollten selbst entscheiden, welchen Aspekt des Themas sie in welcher Akzentuierung und auch in welcher method(olog)ischen Ausgestaltung wählen. Zugunsten dieser Breite konnte keine Einführung in die Gesprächsanalyse erfolgen; die Methode stand hier gewissermaßen im Dienste der auf Phänomene der Unterrichtsinteraktion bezogenen Erkenntnisgenese.

aufgenommen wird: Wie reagieren sie? Wie wird dadurch deutlich, als was eine vorangegangene Äußerung behandelt wurde? (Dazu brauchen Sie kein ausgefeiltes Fachvokabular, geeignete Beschreibungskategorien sind z. B. „eine Frage stellen“, „etwas wiederholen“, „ein neues Thema einbringen“ o. ä.)

4. Verankern Sie Ihre Interpretationen bitte am Transkript und beziehen Sie sich immer auf konkrete Stellen/ Zeilenangaben.

Inwiefern in diesem Arbeitsauftrag gesprächsanalytische Prinzipien abgebildet werden, stelle ich im Folgenden vor.

2.3 | Die gesprächsanalytische Lupe – unter der Lupe

2.3.1 | Grundlagen der Gesprächsanalyse

Die ethnomethodologisch-konversationsanalytisch geprägte Gesprächsanalyse (vgl. Bergmann 1981, Deppermann 2008, Sacks 1984) fragt danach, wie soziale Realität als „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann 1981: 13) in Interaktionen hergestellt wird. Dies kann in Form von Gesprächen passieren, ist aber nicht zwingend an das Gespräch gebunden. Zentral ist die Annahme, dass sich die Sprecher*innen verschiedener sprachlich-interaktiver Verfahren („Ethnomethoden“ in Anlehnung an Garfinkel 1984) bedienen, die in der Sozialisation erlernt und daher von den Mitgliedern einer Gemeinschaft sowohl geteilt als auch gleichzeitig in der Interaktion vorausgesetzt werden. Durch die Bearbeitung verschiedenster Aufgaben (wie Gespräche eröffnen oder beenden, zu einem Streit beitragen, ein neues Thema vorschlagen, sich als Musikfan darstellen, Unwissen bekunden) werden nicht nur Interaktionen als soziale Ereignisse überhaupt erst hergestellt, sondern auch soziale Beziehungen, Gesprächsmodus, Situationsverständnis usw. ausgehandelt. Dabei kommen semiotische Ressourcen zum Einsatz, die sowohl verbal als auch paraverbal und multimodal sind.⁹ Um die sprachlich-interaktiven Verfahren analytisch rekonstruieren zu können, wird konsequent die Perspektive der Sprecher*innen selbst eingenommen: Untersuchungsgegenstände werden traditionellerweise „from the data themselves“ (Schegloff/Sacks 1973: 291) entwickelt. Die Vorannahmen und Vorab-Interpretationen der Analysierenden werden folglich weitestgehend suspendiert bzw. im ethnomethodologischen Sinn eingeklammert,¹⁰ um ohne apriorisches Vorverständnis mit den entsprechenden Daten arbeiten zu können. Es wird angenommen, dass sich die Gesprächsbeteiligten durch ihre wechselseitige Bezugnahme aufeinander anzeigen, wie sie die jeweils vorangegangene Äußerung/Aktivität interpretieren und durch eigene Äußerungen/Aktivitäten wiederum neue Interpretationskontexte für das Gegenüber zur Verfügung stellen. Gleichzeitig beziehen sich die Äußerungen/Aktivitäten in einem Gespräch immer auch unmittelbar auf den situativen Kontext, in dem und für den sie produziert wurden. Diese praktischen Herstellungsleistungen der Interaktionsbeteiligten sind analytisch rekonstruierbar.

Der analytische „Werkzeugkasten“ der Gesprächsforschung wird von den Arbeiten der frühen Konversationsanalyse inspiriert und nutzt deren Erkenntnisse zu regelhaften Strukturierungsprinzipien von Gesprächen; zentral sind hierbei die Übergabe des Rederechts beim *turn-taking*

⁹ Auch wenn der Fokus der ethnomethodologisch/konversationsanalytisch geprägten Gesprächsforschung auf dem Handlungsaspekt von Interaktionen liegt, sind die Grenzen zu anderen Ansätzen ethnomethodologisch-konversationsanalytischer Prägung wie z. B. der Interaktionalen Linguistik (vgl. Imo & Lanwer 2019) fließend (für eine vergleichende Darstellung vgl. z. B. Bücken 2018, Stukenbrock 2013).

¹⁰ Zum Begriff des „bracketing“ vgl. z. B. Psathas (1980).

(Sacks et al. 1974) und die Bearbeitung von Problemen des Hörens, Sprechens oder Verstehens im Rahmen von konversationellen Reparaturen (Schegloff et al. 1977). Das in Audio-/Videoform und Transkripten vorliegende Datenmaterial wird sequenziell analysiert, um so im Verfahren der „next turn proof procedure“ (Sacks et al. 1974: 728) analytische Reformulierungen des Geschehens an die Sprecher*innen-Perspektive rückbinden zu können und so die Emergenz von Bedeutung *turn* für *turn* nachvollziehen zu können. Im Zentrum stehen sog. authentische Daten, d. h. Video- oder Audioaufnahmen von Interaktionen, die nicht eigens für den Zweck der wissenschaftlichen Untersuchung experimentell arrangiert wurden. Diese Daten werden detailliert transkribiert (s. u.), weswegen u. a. Fiehler/Schmitt (2004: 347) den Transkripten eine „Mikroskop“-Funktion auf das Interaktionsgeschehen zusprechen.

Der Gruppenarbeitsauftrag zur Bearbeitung des Transkripts „Wassily Kandinsky“ rekurriert also auf folgende methodologische Prinzipien der Gesprächsanalyse (die Ziffern entsprechen den einzelnen Schritten des Arbeitsauftrags aus Abb. 1):

- (1) sequenzielles Vorgehen: *turn-für-turn*-Erarbeitung des Transkripts, Vermeiden von Vorgriffen
- (2) deskriptives Vorgehen mit Fokus auf sprachlich-interaktivem Handeln und der interaktiven Leistung sprachlicher Formen
- (3) *next-turn-proof-procedure*
- (4) empirische Verankerung der eigenen Beschreibungen

Auch wenn natürlich nicht erwartet werden kann, dass im Rahmen einer einzigen Seminarsitzung ein komplexes und voraussetzungsreiches Verfahren wie die Gesprächsanalyse erlernt werden kann, so wird angenommen, dass die Kombination aus Datenaufbereitung und Arbeitsauftrag zumindest dazu beitragen kann, den Blick der Studierenden auf die handlungsstrukturelle Ebene und die Funktionalität gesprochener Sprache zu lenken – sie bekommen also gewissermaßen das hochschuldidaktisch reduzierte und aufbereitete „Mikroskop“ der Gesprächsanalyse an die Hand.

2.3.2 | Das SAGT-Korpus (Studierende arbeiten mit gesprächsanalytischen Transkripten)

Diese „Mikroskopier-Arbeit“ der Studierenden steht nun im Zentrum meiner Untersuchung, denn auch sie wird durch das gesprächsanalytische Mikroskop beobachtet. Die Gruppenarbeitsphasen der Studierenden werden seit dem Wintersemester 2019/20 videografiert und im sog. SAGT-Korpus zusammengefasst. Leitend ist dabei die Frage, inwieweit die oben beschriebene Art der Transkriptarbeit dazu beiträgt, Sensibilität sowohl für gesprächsstrukturelle als auch für spezifisch mündlichkeitsbezogene Aspekte von Unterrichtsinteraktion herzustellen. Die eingangs formulierten Forschungsfragen lassen sich also aus Perspektive der *Übung* und des *Übens* folgendermaßen ergänzen:

- Perspektive *Übung*: Wie werden die durch den Arbeitsauftrag und das Arbeitsmaterial vorstrukturierten Rahmenbedingungen von den Studierenden genutzt? Welche Gegenstände des eigentlichen *Übens* werden im Prozess der Gruppenarbeit als solche überhaupt erst konstituiert und auch bearbeitet?

- Perspektive *Üben*: Welche Wissensressourcen nutzen die Studierenden bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrags – wie zeigt sich also *Üben* im und als Prozess? Welche Orientierungen auf gesprochene Sprache werden in diesem Fall verhandelt? Und wie kommen dabei Einsichten in Gesprächsstrukturen und Funktionsweisen gesprochener Sprache zustande?

Zum aktuellen Zeitpunkt besteht das SAGT-Korpus aus zwei Teilkorpora: Teilkorpus A steht im Fokus dieses Beitrags und beinhaltet Aufnahmen aus den oben vorgestellten Forschungsklassen. Hierbei handelt es sich um neun studentische Gruppen à drei bis vier Personen (n = 29), die zwischen 20 und 30 Minuten miteinander arbeiten. Die Aufnahmen wurden im Zeitraum von November 2019 bis November 2020 erhoben (Gesamtumfang: 3 Stunden, 46 Minuten). Teilkorpus B wurde in einem Methodenseminar zur Gesprächsanalyse erhoben, das im März 2021 als Blockseminar am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln veranstaltet wurde. Es beinhaltet die Aufnahmen von sechs Gruppen à drei bis fünf Personen, die ca. 20 Minuten miteinander arbeiten (Gesamtumfang: 2 Stunden, 41 Minuten). Weitere Erhebungen sind geplant.

Die Teilnehmenden-Zusammensetzung des Teilkorpus A gestaltet sich wie folgt:

FÄCHER (1. ODER 2. FACH)	
Sprachen	
Deutsch + Sprachliche Grundbildung	15
Englisch	8
Spanisch	3
Französisch	3
Japanisch	1
Chinesisch	1
Latein	1
Gesellschaftswissenschaften	
Philosophie	5
Geschichte	4
Sozialwissenschaften	1
MINT	
Mathematik + Mathematische Grundbildung	3
Geographie	2
Biologie	2
Physik	1

Weitere	
Sport	2
Kunst + Ästhetische Erziehung	2
STUDIENGANG UND SEMESTER	
Bachelor of Arts	
Ab 6. Semester	2
Master of Education	
1. Semester	9
2. Semester	2
3. Semester	6
4. Semester	2
Ab 4. Semester	5
PROMOTION	
Anfangsphase der Promotion	3
LEHRAMT	
Gymnasium + Gesamtschule	18
Sonderpädagogik	3
Grundschule	2
Haupt-, Real-, Gesamtschule	2
Berufskolleg	1

Tab. 1: TN-Zusammensetzung SAGT-Teilkorpus A (n = 29)

Zwei der Aufnahmen aus dem Teilkorpus A entstammen der Zeit vor der Covid19-Pandemie und wurden in der Präsenzlehre erhoben; der Rest der Aufnahmen entstammt dem digital durchgeführten Sommersemester 2020 bzw. dem ebenfalls digital durchgeführten Wintersemester 2020/21. In diesen beiden Fällen arbeiteten die Studierenden innerhalb der Videokonferenz-Software *Zoom* zusammen, bei der die Möglichkeit besteht, einzelne Gruppen in sog. *Breakout-Rooms* aufzuteilen. Für die Aufnahmen wurde eine spezielle Zoom-Umgebung eingerichtet,¹¹ in der pro *Breakout-Room* ein weiterer, allerdings virtueller Teilnehmer angelegt wurde, der über die Funktion *Bildschirmaufnahme* die Gruppenarbeitsphasen aufgenommen hat.¹² Die Videodaten der Kleingruppen wurden inventarisiert und liegen als GAT 2-Transkripte vor. Der Detailliertheitsgrad bewegt sich zwischen Basis- und Feintranskript.

¹¹ Vielen Dank an Carsten Schwede für die technische Unterstützung. Eine Beschreibung des Vorgehens findet sich unter <https://gist.github.com/carstenschwede/40434208abae6a8d2fea71732f85f828>.

¹² Auch wenn diese Form der digitalen Lehre eine Annäherung an die Präsenzsituation ermöglicht, so sind beide Situationen natürlich nicht eins zu eins vergleichbar, da interaktionsstrukturell relevante Merkmale von face-

3 | Transkriptarbeit und Sprachreflexion

Transkripte spielen in diesem Beitrag also eine Doppelrolle: Als Unterrichtstranskript der Sequenz „Wassily Kandinsky“ sind sie die hochschuldidaktisch gerahmte Arbeitsgrundlage der studentischen Kleingruppen und gehören damit zur Übungs-Ebene der untersuchten Interaktionen, als Transkription der Videoaufnahmen dieser Gruppenarbeiten sind sie die Grundlage für die Analyse des Übens selbst. Ich werde im Folgenden auf den unterschiedlichen Stellenwert von Transkripten in der Forschungspraxis und im oben skizzierten Seminarkontext der Forschungspraxis eingehen; die Idee dabei ist, Gesprächstranskripte im beschriebenen Seminar-kontext als Auslöser von Sprachreflexionsaktivitäten zu begreifen.

3.1 | Transkripte in der Forschungspraxis

Die Verschriftlichung mündlicher Interaktionen ist im Bereich empirischer Forschung eine Standardpraxis der Datenaufbereitung und dient der „Verdauerung“ (Dittmar 2004: 15) des ansonsten flüchtigen mündlichen Geschehens. Dieses kann somit überhaupt erst zum Gegenstand einer Untersuchung werden, denn: „Unser Gedächtnis merkt sich Botschaften nicht Wort für Wort; vielmehr fassen wir das Gehörte zu abstrakteren Informationseinheiten zusammen und speichern diese“ (ebd.: 35).

Wortwörtlich bedeutet Transkription, dass etwas in eine andere Schrift übertragen wird (von lat. „scribere“ – „schreiben“ und dem Präfix „trans“ – „hinüber, jenseits“). Dies bezeichnet Stukenbrock (2008: 145) allerdings als irreführend: Beim linguistischen Transkribieren findet kein Schrift-, sondern ein Medienwechsel statt. Der Untersuchungsgegenstand verliert seine mediale Mündlichkeit und wird so medial verändert. Gleichzeitig werden durch die Auswahl von Transkriptionskonventionen methodologische Vorannahmen in den Gegenstand ‚hineingeschrieben‘, was unmittelbar folgenreich für den Forschungsprozess selbst ist: „What is on a transcript will influence and constrain what generalizations emerge“ (Ochs 1978: 45).

Für die Gesprächsanalyse sind aufgrund ihrer methodologischen Vorannahmen Phänomene wie Abbrüche, Pausen, Überlappungen, Häsitations-signale potenziell relevant und werden demzufolge im Transkript abgebildet. Es wird also versucht, sich dem Originaldatum möglichst deskriptiv anzunähern. Transkriptionssysteme wie die v. a. im englischsprachigen Raum verwendeten Konventionen nach Jefferson (2004) und die im deutschsprachigen Raum gängigen Transkriptionssysteme „Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen HIAT“ (Ehlich/Rehbein 1976) und das „Gesprächsanalytische Transkriptionssystem GAT 2“ (Selting et al. 2009) ermöglichen es daher, ebendiese konstitutiven Merkmale abzubilden und in die Analyse einzubeziehen.

Dies bedeutet gleichzeitig, dass die Transkription mündlicher Daten im Forschungsprozess ein wichtiger Schritt ist, bei dem nicht etwa die sprachlich-interaktive Realität abgebildet wird.

to-face Situationen (wie z. B. die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, multimodale Aspekte von Adressierung wie Blickkontakt, Körperausrichtung usw.) wegfallen bzw. aus technischen Gründen nicht realisiert werden können. Aus Platzgründen kann hier nicht weiter auf die Unterschiede der beiden Interaktionssettings eingegangen werden; vergleichend lässt sich aber konstatieren, dass auch unter den differenten Ausgangsbedingungen der *Zoom*-Situation ein gemeinsames Arbeiten am Gegenstand möglich war und sich diese digitale Interaktionssituation – abgesehen von punktuellen Verweisen auf z. B. eine schlechte Internetqualität oder eine Verzögerung des Audiosignals – nicht auf die inhaltlichen Schwerpunkte der Diskussionen ausgewirkt hat.

Selbige wird stattdessen in einem interpretativen und selektiven Verfahren nach festgelegten Konventionen in ausgewählten Aspekten verschriftlicht und linearisiert. Hierbei stellt zum einen die Transkription nicht-sprachlicher Interaktionsbestandteile eine Herausforderung dar: Sie ist sehr aufwändig und erhöht die Komplexität des Transkripts, zudem existiert bislang noch kein einheitliches Notationssystem für multimodale Aspekte von Interaktionen. Zum anderen ist die Qualität einer Transkription immer auch abhängig von den Hörfähigkeiten und der Übung der transkribierenden Person selbst (vgl. Stukenbrock 2008: 145).

3.2 | Schriftlichkeit und Sprachreflexion

Das Transkript der Unterrichtssequenz „Wassily Kandinsky“ diente im Kontext der in Abschnitt 2 beschriebenen Forschungsgruppe nicht als Forschungs-, sondern als hochschuldidaktisches Instrument: Einsichten in gesprächs-/interaktionsstrukturelle Spezifika von Unterrichtsinteraktionen sollten ermöglicht werden, die ihrerseits als Ausgangspunkt für die Entwicklung studentischer Forschungsideen dienen konnten. Die Studierenden hatten z. T. basale Vorkenntnisse in der Arbeit mit gesprächsanalytischen Transkripten (d. h. sie kannten sie oberflächlich aus Fachpublikationen oder einzelnen Lehrveranstaltungen), aber keine darüber hinaus gehenden methodologischen Vorkenntnisse.¹³ Dies ist ein Unterschied zu erfahrenen Gesprächsanalysier*innen, bei denen Wissen über Interaktionsstrukturen, relevante analytische Konzepte und/oder die Methodologie ebenso vorausgesetzt werden kann wie die Vertrautheit mit den jeweiligen Transkriptionskonventionen.

Wie oben bereits ausgeführt, besteht ein zentrales Merkmal von Transkripten mündlicher Interaktionen in der Verdauerung eines ansonsten flüchtigen Gegenstandes durch die Überführung in mediale Schriftlichkeit. Dies geht mit einem charakteristischen Verfremdungseffekt einher, der sich auch auf die Art der Auseinandersetzung mit gesprochener Interaktion bzw. ihrem verschriftlichten Gegenstück bezieht. Dies kann in ähnlicher Weise auch im schulischen Kontext beobachtet werden. So ist die Konfrontation mit Schrift(lichkeit) für Grundschüler*innen ein entscheidender Schritt im Erwerb sprachreflexiver Fähigkeiten: „Notationssysteme [...] ermöglichen nicht nur die Fixierung und Überlieferung von Inhalten über Raum- und Zeitgrenzen hinweg, sondern sie eröffnen auch völlig neue Möglichkeiten der geistigen Auseinandersetzung mit ihnen“ (Andresen 1985: 17f.). In ihrer metaanalytischen Systematisierung der sprachdidaktischen Diskussion¹⁴ zu Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein etc. entwickelt Bredel (2013) das Konzept der „Sprachbetrachtung“, das als theorie- und gegenstandsunabhängiger Begriff fungieren soll. Es verweist auf „Tätigkeiten, mit denen wir Sprache zum Gegenstand unserer Aufmerksamkeit machen“ (ebd.: 22). Sprachbetrachtungsaktivitäten können expliziter oder impliziter Natur sein. Sie bestehen aus drei Teilaktivitäten, die durch mediale Schriftlichkeit angeregt und befördert werden:

- (1) *Distanzierung*, d. h. die Herstellung eines Abstandes zwischen den sprachbetrachtenden Personen und dem Gegenstand der Betrachtung; dieser Abstand wird automatisch

¹³ Dies ergibt regelmäßig die mündliche Abfrage der Vorkenntnisse im Rahmen der Vorstellung der GAT2-Konventionen.

¹⁴ Für einen Überblick zum Forschungsdiskurs zum Zusammenhang zwischen Sprache, sprachlichem Wissen und Können und den damit einhergehenden (sub-)disziplinären Ausdifferenzierungen vgl. z. B. Paul 1999, 2018, Spitzmüller 2019, Stude 2013.

erzeugt durch die visuelle Verfügbarkeit von Schrift: „Der Leser kann und muss ein Schreibprodukt ‚betrachten‘“ (ebd.: 48).

- (2) *Deautomatisierung*, d. h. eine Unterbrechung der ansonsten automatisch verlaufenden Prozessierung von Sprache, wie sie sonst im Gespräch oder beim geübten Lesen passiert (ebd.: 43).
- (3) *Dekontextualisierung*, d. h. „das betrachtete Phänomen [wird] aus seiner ursprünglichen Umgebung herausgelöst und in die Umgebung der Betrachtung eingebettet“ (ebd.: 24). Dies macht eine Konzentration auf die formalen Eigenschaften des Gegenstandes möglich.

Sprachbetrachtung ist ein kognitiver Vorgang, der sich aber auf der sprachlichen Oberfläche in konkreten metasprachlichen Aktivitäten äußert. Bredel unterscheidet hier zwischen „operativen“ und „deklarativen“ metasprachlichen Handlungen: Operative metasprachliche Handlungen geschehen „online“, also in der laufenden Sprachproduktion. Kennzeichnend ist die „spezifische[], kontrollierte[] Manipulation“ (ebd.: 106) des Sprachbetrachtungsgegenstandes; als Beispiel nennt sie Wiederholungen, Variationen, Korrekturen o. ä. Deklarative metasprachliche Handlungen geschehen dagegen „offline“, sind also der Sprachproduktion gewissermaßen kognitiv vorgelagert. Bredel nennt als Beispiele das Kategorisieren oder das Benennen einzelner sprachlicher Merkmale (ebd.). Hierbei kommen unterschiedliche Formen sprachbezogenen Wissens zum Einsatz: Prozesswissen bei operativen und Analysewissen bei deklarativen Handlungen (ebd.: 109). Sowohl Prozess- als auch Analysewissen können spontan bzw. gesteuert eingesetzt werden; dies bezeichnet Bredel dann als „integriertes“ bzw. „autonomes“ Wissen (ebd.).

Mit Verweis auf Paul (1999) nennt Bredel schließlich unterschiedliche Anlässe bzw. Zwecke der Sprachbetrachtung: handlungspraktisch und handlungsentlastet. Bei Paul (1999) heißen diese beiden Formen „praktische“ bzw. „diskursive Sprachreflexion“. Der Unterschied lässt sich folgendermaßen erklären:

Praktische Reflexion beginnt in der Regel mit einem unerwarteten Problem, also mit einem wechselseitig identifizierten Handlungswiderstand, und sie endet mit der Fortsetzung der Interaktion. In der diskursiven Reflexion gehört es dagegen zum Selbstverständnis der Reflektierenden, dass sie ihren Reflexionsgegenstand gezielt auswählen können und dass sich der Wahrheitswert der erzielten Problemlösung nicht unmittelbar in der Praxis bewähren muss. (Paul 2018: 100)

Praktische Sprachreflexion besteht aus drei Komponenten: erstens einem Reflexionsauslöser, zweitens dem kognitiven Reflexionsakt und einer ggf. intersubjektiv beobachtbaren Reflexionsaktivität und drittens dem aktivierten Reflexionspotenzial der Interagierenden. Letzteres ist ein Konglomerat aus verschiedenen sprach- und interaktionsbezogenen Wissensbeständen sowie Reflexionstechniken in Bezug auf Sprache (vgl. Paul 1999: 99).

3.3 | Transkriptarbeit als Form der Sprachreflexion

Auch wenn das sprachwissenschaftliche Wissen und Können angehender Lehrpersonen ein wiederkehrender Gegenstand sprachdidaktischer Untersuchungen ist (vgl. z. B. Eckert 2008, Fölling-Albers/Hochholzer 2007, Liffers/Schürmann 2017, Galloway et al. 2015), so stand das

sprachreflexive Potenzial von Transkriptarbeit im Studium selbst m. W. bislang kaum im Fokus des Interesses.

Die Arbeit mit Unterrichtsvideos und -transkripten wird hingegen v. a. in zwei Kontexten beforscht: zum einen aus kompetenztheoretischer Perspektive im Zusammenhang mit der Frage nach der Wirksamkeit von Video- und/oder Transkriptarbeit bei der Förderung von Klassenführungskompetenzen (z. B. Bardach et al. 2021, Kramer et al. 2017, 2020). Hierbei geht es um die Aussage über Effekte: Ist der alleinige Einsatz von Unterrichtsvideos oder -transkripten sinnvoll oder die Kombination beider Datensorten? Während die Ergebnisse der Untersuchungen darauf hinweisen, dass eine kombinierte Arbeit mit sowohl Videos als auch Transkripten die besten Effekte erzielt, wird der Prozess der Transkriptarbeit selbst nicht weiter untersucht. Diese Prozessperspektive findet sich jedoch – zum anderen – in zumeist erziehungswissenschaftlichen, aber auch fachdidaktischen Untersuchungen kasuistischer Formate. Schwerpunktmäßig steht hier die Rekonstruktion der fachspezifischen Wissensformen und damit die Frage im Zentrum, wie es Studierenden gelingt, die präsentierten Fälle aus fachlicher Perspektive zu deuten, oder welche Herausforderungen dabei auf diskursiver Ebene entstehen (Altmeppen/Unger 2020, Artmann et al. 2017, Bräuer et al. 2018, Herzmann/Proske 2014, Pflugmacher 2014). Gesprächsanalytische Zugänge sind dabei eher die Ausnahme: Kern/Stövesand (2019a, 2019b) und Sacher et al. (2021a) untersuchen studentische Interpretationspraktiken von Unterrichtsdaten im Kontext Forschenden Lernens; Kupetz (2021) beschäftigt sich mit studentischer Transkriptarbeit, die zur Förderung interkultureller Kompetenzen als kasuistisches Verfahren eingesetzt wird.

Vor dem Hintergrund der im vorigen Abschnitt referierten Merkmale von Sprachbetrachtungsaktivitäten lässt sich nun genauer beschreiben, worin auf Ebene der Übung das sprachreflexive Potenzial der transkriptförmigen gesprächsanalytischen Lupe besteht: Durch die Verschriftlichung des ansonsten flüchtigen mündlichen Unterrichtsgeschehens wird dieses einer distanzierten Betrachtungsweise zugänglich. Automatisches, d. h. routiniertes Hörverstehen und Interpretieren der interaktiven Aktivitäten der Unterrichtsbeteiligten aufseiten der Studierenden wird so deautomatisiert und dekontextualisiert. Insofern als der Arbeitsauftrag die Studierenden dazu auffordert, das sprachliche Handeln der Beteiligten und mithin die interaktionsstrukturelle Ebene in den Blick zu nehmen, wird auf deklaratives, autonomes Analysewissen abgezielt, das allerdings unmittelbar auf dem eigenen Alltagswissen und den eigenen kommunikativen Erfahrungen (also: dem operativen, spontanen Prozesswissen) beruht. Da aus gesprächsanalytischer Perspektive interaktionales Handeln immer auch sprachlich konstituiert ist, wird der Blick auf den Zusammenhang zwischen dieser sprachlichen Mikro- und der handlungsbezogenen Makroebene des Unterrichts gelenkt.

Da die Studierenden nicht selbst in der Unterrichtssituation agieren müssen, bietet die Arbeit mit dem Transkript (die *Übung*) einen Anlass für handlungsentlastete, also diskursive Sprachreflexion. Diese ist allerdings eingebettet in (handlungs-)praktische Sprachreflexion, die auf Ebene des *Übens* zu verorten ist und sich vor allem in den Versuchen der Studierenden zeigt, die sprachlich-interaktiven Phänomene des Datenmaterials zu benennen und kollektive Bezeichnungen auszuhandeln.

4 | Transkriptarbeit „in action“: Üben im Modus der Sprachreflexion

In welcher Form findet nun das Üben in der Übung „Wassily Kandinsky“ statt? Welche Ressourcen nutzen die Studierenden in der Arbeit mit dem Transkript, und welche Bestandteile der Übung erzeugen welche Art von Irritation, kurz: Wie treffen in der Transkriptarbeit die Übung und das Üben am sprachlichen Gegenstand zusammen?

Die folgenden drei Fallstudien versuchen, dies zu beleuchten. Die Auswahl der Fälle geschah dabei nach den folgenden Kriterien:

- Sie bilden wiederkehrende Irritationen in den Gruppenarbeiten ab; diese manifestieren sich sowohl in Form von Unklarheiten als auch in Form von Erkenntnisfortschritt.
- Sie lassen erkennen, wie Üben als diskursiver, sozialer Prozess im Setting „Gruppenarbeit“ bearbeitet wird.

4.1 | Fall 1: Anna, Jonas und Martina

Der erste Fall begleitet Anna, Jonas und Martina bei ihren ersten Gehversuchen mit dem Arbeitsauftrag und dem Transkript. Alle drei studieren das Lehramt für Gymnasium und Gesamtschule; Jonas und Martina studieren u. a. Deutsch, Anna studiert zwei naturwissenschaftliche Fächer.¹⁵ Sie wurden in der Präsenzsituation aufgenommen. Aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit wird die Bezugsstelle aus dem Unterrichtstranskript „Wassily Kandinsky“ (im Folgenden URT) initial über dem Transkript der Gruppendiskussion (im Folgenden SAGT) präsentiert. Alle in diesem Unterkapitel besprochenen SAGT-Ausschnitte beziehen sich auf diese Stelle.

Der Fall steht stellvertretend für die wiederkehrende Herausforderung, die Transkriptionskonventionen zu verstehen. Einen besonders deutlichen Stolperstein stellt die Notation von Tonhöhenbewegungen am Ende von Einheiten dar, denn diese wird durch Satzzeichen abgebildet. Diese transportieren aber keine syntaktische, sondern prosodische Information: Das Fragezeichen bedeutet im GAT 2-Transkript, dass die Stimme der Sprecher*innen prosodisch ansteigt. Dies hängt u. a. auf gesprächsorganisatorischer Ebene mit dem *turn-taking* zusammen und signalisiert, dass ein *turn* noch nicht abgeschlossen ist, sondern im Folgenden fortgesetzt wird.

Bezugsstelle aus dem Transkript „Wassily Kandinsky“

(Kontextinformation: Die Lehrperson stellt einen Zusammenhang zwischen der vorangegangenen und der aktuellen Stunde her.)

0171 L: <<holt unterlagen> genau. (.)
 0172 das waren die gAnz wichtigen sachen?>
 0173 die wir gebrauchte haben?
 0174 um wie: piet mondrian zu zeichnen. (-)

¹⁵ Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme. Da die einzelnen Kohorten der aufgezeichneten Forschungsklassen sehr klein sind, wird aus Gründen des Datenschutzes darauf verzichtet, genauere Informationen zu den Fächerkombinationen der Studierenden zu geben.

0175 und wir ham ja schon in der letzten mathestunde
 Angefangen mit dem ZIRkel zu üben? (.)

SAGT-Sequenz 1: „monolog“

SAGT_1911_2 (Jonas, Martina, Anna)

0004 JO: m::(h) [(h) (h)]
 0005 AN: [oKAY (-) also:: (-)]
 0006 zuErst [(.) ähm beginnt hier die lEhrerin?
 0007 JO: [mh=hm]
 0008 (---)
 0009 AN: u::nd knüpft nochmal irgendwie daran- (--) AN was
 0010 schon gemacht wU:rde?
 0011 MA: und stellt auf jeden fall frAgen. (.)
 0012 also die ersten (1.5) [z:wie zeilen sin=ja frAgen? (-)]
 0013 AN: [ja
 [...]
 0017 AN: mEhrere- (-) frAgen hinternAnder (.) ne?
 [...]
 0022 AN: die sie irgendwie auch teilweise sElbst beantwortet?
 0023 (---)
 0024 JO: ja Eigentlich is=es en monolog in dem se (.) aber aUch
 0025 fragen stEllt. (--)
 0026 <<p> mh>
 0027 AN: ja=und ANschließend? (--) beA(ha)ntwortet.

4.1.1 | Beschreibungskategorien etablieren

Anna kategorisiert das Sprachhandeln der Lehrperson als „beginnen“ bzw. als „anknüpfen“ an Vorheriges (SAGT Z. 0006–10). Die Kategorisierungen werden mit unterschiedlichem epistemischem *stance* (u. a. Heritage 2012) produziert: Während „beginnen“ ohne Verzögerungen, Heckenausdrücke o. ä. produziert wird, wird „anknüpfen“ durch das Adverb „irgendwie“ als nicht sichere Kategorisierung qualifiziert. Davon unterscheidet sich Martinas als epistemisch sehr sicher formulierter Beitrag: Die Lehrperson „stellt auf jeden fall fragen“ (SAGT Z. 0011). Dies wird durch einen erklärenden Zeilenverweis für Jonas und Martina intersubjektiv nachvollziehbar gemacht (SAGT Z. 0011f.). Anna stimmt dieser Kategorisierung zu und ergänzt sie in Z. 0017–22: Sie beschreibt „mehrere fragen“, die von der Lehrperson anteilig selbst

beantwortet werden. Jonas bestätigt dies und bringt die Interpretation vorerst auf den Punkt, indem er das Handeln der Lehrperson als „monolog“ bezeichnet, in dem auch Fragen gestellt werden (SAGT Z. 0024–26); dies ergänzt Anna, indem sie erneut auf die Beantwortung der vermeintlichen Fragen durch die Lehrperson selbst hinweist.

Die Studierenden zeigen hier eine von schriftlichen Routinen geprägte Zugriffsweise auf das Transkript, bei der zwar die Ebene der Sprachhandlungen adressiert, aber die Äußerungen der Lehrperson auf der syntaktisch-schriftsprachlichen Folie kategorisiert werden. Die Transkriptionskonvention des Fragezeichens wird automatisch im syntaktischen Sinne interpretiert, was in der Kategorisierung des Lehrpersonenhandelns als „Frage“ bzw. von Fragen durchzogener Monolog mündet.

4.1.2 | Beschreibungskategorien bearbeiten

SAGT-Sequenz 2: „rhetorische frage“

0034 MA: obwohl=s ja Eher so=ne rhetOrische frage is.
 0035 (--)
 0036 AN: ja=oder ich glaUbe sie SAGT es eher fra:gend.
 0037 aber eigentlich is=ses eher (--) ne AUSSage.
 0038 MA: ja. (-)
 0039 ja Eher damit die kinder wahrscheinlich (.) ZUstimmen.
 0040 (1.0)

Auch wenn bis dahin in der Gruppe Einigkeit über die vorgeschlagenen Beschreibungskategorien herrschte, macht sich nach einer kurzen Phase, in der die drei Studierenden jeweils einzeln an ihren Transkripten arbeiten (hier ausgelassen), Unsicherheit bemerkbar: Handelt es sich bei den besprochenen Äußerungen der Lehrperson wirklich um Fragen? Martina schränkt mit einer korrektiven „obwohl“-Äußerung (vgl. Günthner 2000: 10) die Gültigkeit der bis dahin verhandelten Kategorisierung ein und bearbeitet sie als „rhetorische Frage“ (SAGT Z. 0034) weiter. Eine rhetorische Frage erfordert keine Antwort, weil diese bereits allen Beteiligten klar bzw. bekannt ist; im Gegensatz zu „Fragen, die die Lehrperson im Monolog stellt und selbst beantwortet“, wird also der Referenzbereich der Kategorie verkleinert. Nach dieser ersten Unsicherheitsbekundung zur bisherigen Kategorisierung produziert auch Anna einen weiteren Deutungsvorschlag: Sie vermutet einen Zusammenhang zur im Transkript notierten Intonation der Lehrperson (SAGT Z. 0036); das Modaladverb „eigentlich“ (vgl. Oppenrieder/Thurmair 1989) deutet darauf hin, dass eine Refokussierung der bisherigen Deutung vorgenommen wird. Martina stimmt zu und ergänzt die Vermutung, dass durch diese Art der Aussprache eine Reaktion von den Schüler*innen evoziert werden soll (SAGT Z. 0038–39). Auch wenn hier immer noch syntaktische Kategorien interpretationsleitend sind, so scheint sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass keine Fragen gestellt werden. Martinas Vermutung, dass dies mit irgendeiner Form von Rezipient*innensteuerung zusammenhängen könnte, kann zwar aus gesprächsanalytischer Perspektive nicht bestätigt werden, zeigt aber eine deutlichere Orientierung auf das interaktive Geschehen in der Klasse als zuvor.

4.1.3 | Substitutionsproben nutzen

SAGT-Sequenz 3: „eigentlich wiederholt sie für alle“

0050 (alle schauen auf das Transkript, 10.0)

0051 JO: wobei die fragezeichen ja nicht immer unbedingt
 0052 f::ragen äh markieren. (-)
 0053 weil=äh (--) zum beispiel dann in
 0054 hundertfünfundzich?
 0055 <<liest vor> und wir haben ja schon in der letzten
 0056 mathestunde angefangen mit dem zirkel zu üben?> (---)
 0057 IS ja rein (-) von der wörtlich- (-) reihenfolge jetzt
 0058 nicht unbedingt ne frage (---)
 0059 nur weil das dann so betont wird.

[...]

0063 MA: ja: (.) das stimmt. (.) ja

[...]

0066 MA: [ja genau (.) würde man diesen (-) Satz (-)
 0067 [aufschreiben? (-) und hätte man das fragezeichen
 0068 AN: [<<p> ach so>
 0069 MA: überhaupt nicht? (---) würde man dann punkt hin::
 [...]

0079 AN: <<pp> oke::> (.)

0080 also eigentlich wiederholt sie für alle.

Nach einer weiteren Phase, in der die drei Studierenden auf ihre Transkripte schauen, formuliert Jonas schließlich explizit das aus, was Martina zuvor schon vermutet hatte: Fragezeichen markieren keine (syntaktischen) Fragen (SAGT Z. 0051–52). Dazu führt er begründend ein Beispiel aus dem URT an (SAGT Z. 0055–56) und bringt die syntaktischen Eigenschaften der Äußerung (hier: Wortreihenfolge) in Zusammenhang mit der Satzart (SAGT Z. 0057–58) und der Betonung (SAGT Z. 0059). Martina stimmt zu und ergänzt diese Beobachtung, indem sie in Form einer syntaktischen Substitutionsprobe demonstriert, wie die Äußerung als verschriftlichter Satz behandelt werden würde: Denn dann „würde man dann punkt hin::“ (SAGT Z. 0069). Nach weiteren Bestätigungen und Reformulierungen dieser Erklärung (im Transkript ausgelassen) fasst Anna zusammen: „also eigentlich wiederholt sie für alle“ (SAGT Z. 0080). Auch wenn in dieser Gruppe nicht weiter der Frage nachgegangen wurde, welche interaktive Funktion die Tonhöhenveränderung haben könnte, so ist es den drei Studierenden dennoch gelungen, sich vom falschen Verständnis der Fragezeichen-Konvention zu lösen.

4.1.4 | Zwischenfazit

Auch wenn die Arbeitsphase der Studierenden von einem Missverständnis der Transkriptionskonvention des Fragezeichens und damit einhergehenden interpretatorischen und terminologischen Unsicherheiten geprägt ist, so zeigt sich Üben in diesem Fall als immer wieder neu eingenommene Distanzbewegung, mit der die Phänomene im Transkript einer wiederholten Befragung und Prüfung unterzogen werden. Im Austausch miteinander werden Deutungen vorgeschlagen und modifiziert, bis letztlich die angemessene Interpretation des sprachlichen Phänomens gelingt. Die Studierenden bewegen das Sprachmaterial gewissermaßen hin und her: Sie betrachten es von mehreren Seiten, sie manipulieren es und passen mit fortschreitendem Verständnis ihre Beschreibungskategorien an.

4.2 | Fall 2: Hannah, Lena und Riku

Im zweiten Fall wird die Gruppe von Hannah, Lena und Riku begleitet. Lena studiert das Lehramt für Grundschule, Hannah das Lehramt für Berufskolleg, Riku promoviert im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Lena und Hannah sind im Masterstudium, beide studieren u. a. Deutsch bzw. Sprachliche Grundbildung. Die Gruppe arbeitet in einem digitalen *Breakout-Room* miteinander.

Auch dieser Fall steht stellvertretend für eine wiederkehrende Herausforderung, die in den Kleingruppen manifest wird, nämlich die Auseinandersetzung mit Diskursmarkern als typischem Phänomen gesprochener Sprache. Diskursmarker haben primär (meta-)pragmatische, d. h. interaktionssteuernde und -strukturierende sowie Kohärenz herstellende Funktionen (vgl. z. B. Blühdorn 2017, Gohl/Günthner 1999, Gülich 1970). Sie sind Produkte von Bedeutungswandelprozessen, bei denen eine semantische Einengung bei gleichzeitiger pragmatischer „Anreicherung“ eines ansonsten homophonen Ausdrucks (Auer/Günthner 2003: 24) stattgefunden hat. Dies zeichnet Auer (2020) am Beispiel des Diskursmarkers „genau“ nach: Während „genau“ als Adverb zum dialogischen Ausdruck von Zustimmung dienen kann, kann es an äußerungsinitialer Position auch dazu dienen, „auto-reflexiv“ (ebd.: 265) den Beginn neuer interaktionsstruktureller Einheiten zu markieren. In dieser Funktion kommt „genau“ in der ersten Zeile des URTs vor.

Bezugsstelle aus dem Transkript „Wassily Kandinsky“

(Kontextinformation: Die Lehrperson schließt eine unmittelbar vorangegangene Unterrichtsphase ab und leitet zur nächsten Phase und der damit einhergehenden Aktivität über.)

0171 L: <<holt unterlagen> genau. (.)
0172 das waren die ganz wichtigen sachen?>
0173 die wir gebrauchte haben?
0174 um wie: piet mondrian zu zeichnen. (-)
0175 und wir ham ja schon in der letzten mathestunde
Angefangen mit dem ZIRkel zu üben? (.)

Als Diskursmarker sorgt das „genau“ für Irritationen: Um was für eine Art von sprachlichem Phänomen handelt es sich? Worin besteht seine interaktive Funktionalität? Mit welchem Terminus kann man es bezeichnen?

4.2.1 | Wiedererkennen

SAGT-Sequenz 4: „dieses typische“

SAGT_2005_2 (Hannah, Lena, Riku)

0063 HA: <<liest vor> holt unterlagen-> (-) is ja schon mal
 0064 keine aUssage.
 0065 ha` <<liest vor> GE[nau.> (.)]
 0066 LE: [<<p> ne::;>]
 0067 HA: genau is (.) dieses tYpische- (.) heHE? Am Anfang
 0068 [eines schulreferats-]
 0069 LE: [wir stArten jetzt (.)] und ich weiß nich was ich sAgen
 0070 soll. (h)e:::
 0071 HA: ja. °hh=oder auch- [(-) eu(h)eu]
 0072 LE: [he?hehe]
 0073 HA: wie sachte mein englischlehrer immer- (-)
 0074 sAch das nIch; (.)
 0075 dieses ALso. (--)^GU:[::T (-)]
 0076 LE: [ja_ha[haha]
 0077 RI: [hehehe]

Hannah liest die erste Transkriptzeile vor, in der ein paraverbaler Kommentar vermerkt ist. Diesen kommentiert sie als „is ja schon mal keine aUssage“ (SAGT Z. 0063–64) und geht übergangslos weiter zum Gliederungssignal „genau“. In Überlappung dazu stimmt Lena ihr hinsichtlich der Kategorisierung des paraverbalen Kommentars zu (SAGT Z. 0066). In direktem Anschluss zu ihrem initialen *turn* beschäftigt sich Hannah nun detaillierter mit dem „genau“: Sie macht es durch eine Linksherausstellung zum Gegenstand ihrer weiteren Ausführungen und charakterisiert es als „typisch“ für einen bestimmten Kontext (nämlich: Schulreferat, SAGT Z. 0067–68). Dieses „typisch“ markiert ein Wiedererkennen, das durch die unmittelbare Einführung des Vergleichskontextes „Schulreferat“ explizit gemacht wird. Gleichzeitig wird implizit vorausgesetzt, dass es sich hierbei um einen geteilten Wissensbestand handelt. Die Lachpartikeln kontextualisieren den Gesprächsmodus als humorvoll-spaßig (vgl. Kotthoff 1998: 165), Hannah lädt durch ihr initiales Lachen die Gruppenmitglieder zum Mitlachen ein (vgl. Jefferson 1979). Innerhalb der humorvollen Rahmung verweist sie aber auf einen typischen Aspekt von Diskursmarkern, nämlich ihre sequenzielle Position am Anfang von Diskurseinheiten.

Dieser Wiedererkennungswert des „genau“ wird von Lena aufgegriffen und ko-konstruktiv weiterbearbeitet, indem der als bekannt vorausgesetzte Referenzkontext szenisch ausgestaltet wird. Dazu benutzt sie ein Veranschaulichungsverfahren (vgl. Brünner/Gülich 2003, Ehmer 2013) in Form hypothetischer Redewiedergabe: Dabei wird ein mentaler Raum etabliert (Ehmer 2011), in welchem in diesem Fall veranschaulicht wird, worin die pragmatische Bedeutung und die interaktive Funktionalität des jeweils thematisierten sprachlichen Phänomens besteht. Ehmer (ebd.: 32) beschreibt mentale Räume als „szenische Vorstellungen, die Hörer ad hoc im Gespräch aufbauen.“ In und mit ihnen werden Wissensbestände aktiviert, die ihrerseits von verschiedenen Prompts im Gespräch ausgelöst werden. Der mentale Raum muss dabei nicht mit den realen Gegebenheiten übereinstimmen: Ehmer zeigt, dass Sprecher*innen häufig kontrafaktische, absurde oder hypothetische Szenarien entwerfen, um Sachverhalte zu verbalisieren, „die nur schwer in Worte zu fassen sind.“ (ebd.: 75).

Lena knüpft mit einer kollaborativen Animation an die Vergleichssituation an; „wir starten jetzt“ (SAGT Z. 0069) wird im Overlap zu Hannahs Äußerung produziert und bezieht sich daher höchstwahrscheinlich noch nicht auf den mentalen Raum „Schulreferat“, sondern auf eine andere Art von Situation, in der angefangen wird (Schulstunden, Seminare o. ä.). Sie modifiziert ihre Animation im Weiteren, so dass sie sich affiliativ (vgl. u. a. Stivers 2008) auf den mentalen Raum „Schulstunde“ bezieht: „und ich weiß nicht was ich sagen soll“ (Z. 0069–70) animiert eine generische Person, die gerade ein Referat beginnt. Auch hier findet eine Orientierung auf die interaktionsstrukturelle Funktion von Diskursmarkern statt, die den Übergang zu einer neuen Aktivität einleiten können („wir stArten jetzt“, Z. 0069). Der Nachtrag „und ich weiß nich was ich sAgen soll“ sowie die nachgeschobene Lachpartikel (Z. 0069–70) können als Orientierung auf den bereits zuvor etablierten spaßigen Modus interpretiert werden, in dem ein lustloser und nur wenig vorbereiteter Einstieg in ein Referat karikiert wird.

Hannah reagiert bestätigend und führt eine weitere Vergleichssituation (SAGT Z. 0071) an, die die Form einer Erinnerung an die eigene Schulzeit hat (SAGT Z. 0073): Angeführt wird ihr ehemaliger Englischlehrer mit einer sprachnormativen Aussage: „sAch das nlch; (-) dieses ALso. (--) GU:::T“ (SAGT Z. 0074–75). Es handelt sich hier um animierte Redewiedergabe (vgl. u. a. Brünner 1991), deren Ursprung auf den ehemaligen Englischlehrer von Hannah zurückgeführt wird. Sie fungiert gleichermaßen als Veranschaulichungsverfahren; ähnlich wie eine „second story“ (Sacks 1995: 764–772) wird nun aber eine zusätzliche normative Ebene eingezogen, in der die Angemessenheit sprachlicher Formen – zumindest als thematisches Angebot – zur Diskussion gestellt wird. Auch hier ist jedoch erneut eine Orientierung auf die Diskursmarker-Funktion von *genau* rekonstruierbar, denn im neuen Beispiel von Hannah geht es um eine weitere sprachliche Form, die als Diskursmarker fungieren kann: „Also gut“. Dieses neue Beispiel wird in prosodisch auffälliger Form (Betonung, Pause, Dehnung) präsentiert; der so erzeugte Übertreibungseffekt ist anschlussfähig an die sprachliche Karikatur, die Lena zuvor präsentiert hatte. Lena und Riku reagieren mit Lachen (SAGT Z. 0076–77); hier kann nicht eindeutig rekonstruiert werden, ob sich dieses Lachen auf die inhaltliche Ebene bezieht oder die gelungene Darstellung und ihren Wiedererkennungswert goutiert.

4.2.2 | Entwicklung eines Bezeichnungsvorschlags

SAGT-Sequenz 5: „diese beginnwörter“

0078 HA: ja? Des sInd irgendwie so diese;; (.) beGINNwörter;
 0079 (.) die irgendwie ne stIlle füllen sollen- (-)
 0080 und einen selbst irgendwie drauf vorbereiten; (.)
 0081 und alle andern [auch.] (.) k(h)eine a(h)nung.
 0082 LE: [<p> ja>]
 0083 HA: [hehehe]
 0084 RI: [((schmunzelt))]

Nachdem die Gruppe so gemeinsam ein zwar vages, aber dennoch an den als geteilt unterstellten schulischen Erfahrungshorizont rückbindbares Begriffsverständnis von *genau* entwickelt hat, schlägt Hannah einen potenziell passenden Terminus vor, der allerdings sprachlich als nicht komplett zufriedenstellende Lösung markiert wird: „des sInd irgendwie so diese;; (.) beGINNwörter;“ (SAGT Z. 0078). Im idiosynkratischen Terminus „Beginnwörter“ spiegelt sich sowohl die vorige Deutungsarbeit als auch metapragmatisches Wissen über die typische sequenzielle Position von Diskursmarkern wider. Es schließen sich verallgemeinerte Mutmaßungen über die Funktion dieser „Beginnwörter“ an: Sie sollen „irgendwie ne stille füllen“ (SAGT Z. 0079) und „einen selbst irgendwie drauf vorbereiten; (.) und alle andern auch.“ (SAGT Z. 0080–81). Vor allem der letztgenannte Verdacht erscheint auf Ebene des Alltagssprachlichen Wissens interessant, verweist er doch auf die gesprächsorganisatorische Funktion von Diskursmarkern. Lena bestätigt Hannahs Ausführungen (SAGT Z. 0082), Riku lacht (SAGT Z. 0083). Seine Zurückhaltung lässt sich unter Umständen dadurch erklären, dass er nicht (in ausreichender Form) über das nötige metapragmatische Sprachwissen verfügt.

4.2.3 | Zwischenfazit Fall 2

Ähnlich wie in Fall 1 zeichnet sich hier der Weg zu einer Bezeichnungskategorie für ein sprachliches Phänomen ab, und wie in Fall 1 auch wird der sprachliche Gegenstand in der Gruppe von allen Seiten betrachtet. Hier spielt das Alltagssprachliche Wissen der Studierenden eine zentrale Rolle: Als kompetente „members“ einer Sprecher*innengemeinschaft „wissen“ sie natürlich, wie sie in der Interaktion selbst einen Diskursmarker interpretieren. In der distanzierten, deautomatisierten und dekontextualisierten Situation der Transkriptarbeit erscheint das Phänomen aber fremd und entzieht sich einer Benennung. Alltagssprachliches Wissen wird über Veranschaulichungsverfahren an das Phänomen herangetragen, es wird dadurch ‚ent-fremdet‘ und einer (wenn auch idiosynkratischen) Kategorisierung zugänglich gemacht.

4.3 | Fall 3: Finja, Britta und Claudia

Der dritte Fall begleitet die Gruppe von Finja, Britta und Claudia, die ebenfalls im *Zoom*-Setting miteinander arbeiten. Alle drei studieren das Lehramt für Gymnasium und Gesamtschule im Master of Education; Finja ist am weitesten fortgeschritten. Claudia studiert als einzige das Fach Deutsch; Britta und Finja studieren beide Englisch und jeweils ein anderes Fach.

Der Fall steht stellvertretend für eine Vorgehensweise, die unmittelbar an die verdauernde Funktion des Transkripts und die Abbildung mikroskopischer Phänomene wie Prosodie durch die Transkriptionskonventionen gebunden ist: für die vergleichende Nachverfolgung eines beobachteten Phänomens in verschiedenen Kontexten.

Bezugsstelle aus dem Transkript „Wassily Kandinsky“

(Kontextinformation: Die Lehrperson „enthüllt“ das Bild und führt den neuen Künstler ein.)

0178 L: und da::s ham wir gemacht? (.)
 0179 weil wir heute einen neuen künstler kennenlernen?
 0180 <<klappt die tafel auf> und der (-)
 0181 unser neuer künstler? (--)
 0182 heißt? (---)>
 0183 <<deutlich> wassIly kandINsky.>

4.3.1 | Beschreibung eines Phänomens

SAGT-Sequenz 6: „stimme nach oben“

SAGT_2011_4 (Britta, Finja, Claudia)

0129 BR: genAU; (-) und dAnn sagt sie ja gAn::z- (-)
 0130 also; (-) sie hat ja immer; <<wellenförmige geste> (-)
 0131 frAgezeichen? (-) frAgezeichen? (-) frAgezeichen? (.)
 0132 frAgezeichen? (-)
 0133 also !I!mmer (-) rIsing? (-) hier wie hEIßt das (-)
 0134 also äh stImme nach> Oben? [(-) und] dann sagt sie
 0135 FI: [mh_hm?]
 0136 BR: [<<liest vor> wassI]ly kandInsky.> (--)
 0137 CL: [((nickt)) ja_a]
 0138 BR: und dAs is so das ERSte wo ihre stimme (.)
 0139 [mal wieder rUnter geht.] (--)
 0140 CL: [((nickt))]
 0141 BR: also [das] zEIgt dann ja auch den schülern AN (.)
 0142 CL: [ja]
 0143 BR: ihr dürft jetzt rEden.

Bereits in der Anfangsphase der Gruppenarbeit hatte sich diese Dreiergruppe mit der prosodischen Äußerungsgestaltung der Lehrperson beschäftigt und festgestellt, dass Dehnungen und

Pausen für eine Verlangsamung sorgen, die wiederum mit der spannungsvollen Inszenierung des neuen Lerngegenstandes zusammenhängt (vgl. auch URT Z. 0178–83). Die prosodische Ebene bleibt daraufhin im Aufmerksamkeitsfokus: Britta macht eine weitere Beobachtung zur Prosodie und thematisiert nach einigen Abbrüchen und Restarts (SAGT Z. 0129–30), die vermutlich mit dem Fehlen einer Beschreibungskategorie zusammenhängen, das ihr ins Auge fallende Phänomen, das sie gleichzeitig auch gestisch untermalt: Zentral sind hier die wiederholten „frAgezeichen?“ (SAGT Z. 0131–32), also die Transkriptionskonventionen, die eine sich wiederholende ansteigende Tonhöhe am Einheitenende abbilden (vgl. Fall 1). Diese Auffälligkeiten in der Intonationskontur der Lehrperson werden schließlich durch das Code-Switching ins Englische („also !!mmer (-) rising?“, SAGT Z. 0133) reformuliert; dass dies eine noch vorläufige Bezeichnung des Phänomens ist und sie eine noch andauernde Wortsuchaktivität vollzieht, wird im direkten Anschluss explizit gemacht (ebd.). Die umgangssprachliche Übersetzung „stImme nach Oben“ (SAGT Z. 0134) wird von Finja mit einem Zuhörersignal quittiert (SAGT Z. 0135), worauf Britta ihre Beobachtung fortführt und einen kontrastiven Fall nennt, in dem sich der Intonationsverlauf ändert (SAGT Z. 0134–40). Sie beschreibt (aus gesprächsanalytischer Perspektive zutreffend) die interaktive Leistung dieses Phänomens (Projektion der Äußerungsfortsetzung bzw. des *turn*-Endes) und seiner Konsequenzen für die Schüler*innen (SAGT Z. 0141–43).

4.3.2 | Wiedererkennen und Vergleichen

Dass der Beobachtungsfokus auf prosodische Phänomene aufrechterhalten wird, zeigt sich knapp zehn Minuten später:

Bezugsstelle aus dem Transkript „Wassily Kandinsky“

(Kontextinformation: Die Lehrperson erarbeitet die für den weiteren Verlauf der Stunde relevanten Merkmale des Bildes „Circles in a circle“ mit der Klasse.)

0201 Ol: ähm; (.) krEise. (-)
 0202 und; (-)
 0203 un:d- (.) wAAgerechte- (--)
 0204 und (--) ähm [(---) ()]
 0205 L: [KREise hat er schon ganz (-)
 0206 da hat der olli krEise entdeckt? (-)
 0207 genAU? (-)
 0208 und WAS für kreise-

SAGT-Sequenz 7: „stimme nach oben“

0507 BR: Und auch noch mal zu den:: (-)
 0508 zu der (---) beDEutung der krEise; (-)

0509 dass sie darauf hinauswill? (--)

0510 in:: (.) zeile zweihundertSECHS (-)

0511 da hat sie ja auch wieder die stimme nach oben. (--)

0512 al[so da] sAgt sie (0.75)

0513 CL: [mh_hm?]

0514 BR: <<liest vor> da hat der olli kreise ent[deckt?] (-)

0515 CL: [hehe]

0516 BR: genAU?> (--) also:: (--) <<wiegende geste> dEUtet

0517 damit praktisch an (-) ja: das soll noch wEIter gehen

0518 mit den kreisen?>

0519 FI: mh_hm?

0520 CL: ((nickt))

0521 (8.5)

0522 FI: ja stImmt (-) das is eigentlich interessAnt

Zuvor hat die Gruppe Vermutungen zum didaktischen Fahrplan angestellt. Britta lenkt die Aufmerksamkeit der Gruppe nun wieder auf die prosodische Gestaltung der Lehrpersonenäußerung, indem sie diese in Zusammenhang mit den inhaltlichen Steuerungsaktivitäten der Lehrperson bringt (SAGT Z. 0507–09). Sie verweist auf eine Stelle im URT, in der erneut die steigende Intonation am Einheitenende eine wichtige Rolle bei der Gesprächsorganisation spielt (SAGT Z. 0510–12). Interessanterweise verwendet sie die gleiche Formulierung wie in Abschnitt 4.3.1, die dort eher den Status einer Hilfskategorie hatte, welche hier nun aber in individuell vorgeformter Weise (Dausendschön-Gay et al. 2007) und damit modellhaft verwendet wird (SAGT Z. 0511). Sie liest die fragliche Stelle im URT vor, überzeichnet dabei die Intonation der Lehrperson minimal, was Claudia mit einem kurzen Lachen quittiert (SAGT Z. 0515), und schließt ihre Schlussfolgerung an: Die Intonationskontur scheint auch hier im Zusammenhang zu stehen mit der Tatsache, dass etwas „noch wEIter gehen [soll]“ (SAGT Z. 0517). Finja und Claudia stimmen zu, nach einer längeren Pause, in der Finja selbst im Transkript nachzulesen scheint, bewertet sie dies explizit als „eigentlich interessant“ (SAGT Z. 0521–22).

4.3.3 | Zwischenfazit Fall 3

Im Gegensatz zu Fall 1 findet hier Irritation nicht durch die Transkriptkonventionen selbst statt, sondern durch die Phänomene, die sie repräsentieren. Diese werden fallvergleichend kontrastiert und auf das gleiche interaktive Phänomen bezogen bzw. diesbezüglich gedeutet. Verglichen mit den Fällen eins und zwei findet die reflexive Arbeit mit dem Sprachmaterial zu einem anderen epistemischen Moment statt: Bereits gewonnene Erkenntnisse werden genutzt, um sie auf einen weiteren Anwendungsfall zu übertragen; dies dient der Entwicklung von Hypothesen. Dieses Vorgehen ist zwar nicht explizit im Arbeitsauftrag zu „Wassily Kandinsky“ angelegt, entspricht aber interessanterweise einem üblichen gesprächsanalytischen Vorgehen: Die

Bildung von vergleichbaren bzw. kontrastiven Fällen wird genutzt, um verallgemeinerte Aussagen über sprachlich-interaktive Phänomene entwickeln zu können (vgl. Deppermann 2008: 94–96).

5 | Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde versucht, die Perspektiven des *Übens* und der *Übung* an einem sprachdidaktisch relevanten Gegenstand zusammenzubringen: der Arbeit an Transkripten innerhalb der universitären Lehrer*innenausbildung. Angehende (Deutsch-)Lehrpersonen sollten sich in rekonstruktiv modellierter Weise mit dem Transkriptausschnitt einer Unterrichtssequenz auseinandersetzen und das sprachlich-interaktive Handeln der Beteiligten rekonstruieren. Diese Übung zielte darauf ab, eine neue Perspektive auf Unterrichtsinteraktion zu entwickeln, um diese für die potenzielle Entwicklung eines eigenen Forschungsprojekts nutzbar machen zu können. In der gesprächsanalytischen Metaperspektive auf das Üben und die studentische Gruppenarbeit im Prozess zeigte sich, dass hier im Modus der Sprachreflexion „etwas Neues entsteht“ (Brinkmann 2009: 461): Es werden Beschreibungskategorien entwickelt, modifiziert und verworfen, dabei wird Alltagssprachliches Wissen herangezogen und transformiert, Erkenntnisse werden weiterentwickelt und es wird so Schritt für Schritt ein gemeinsames Verständnis des zu untersuchenden Materials erarbeitet. Die Studierenden üben dadurch eine rekonstruktive Herangehensweise an den Gegenstand und das Einnehmen einer pragmatischen Perspektive auf gesprochene Sprache – und sie üben letztlich auch Begriffsbildung und Ausdrucksfindung. Dies könnte freilich im Rahmen des vorgestellten hochschuldidaktischen Arrangements stärker angeleitet werden (indem z. B. die Studierenden dazu aufgefordert werden, die induktiv gebildeten Kategorien zu definieren).

Mit Blick auf die sprachdidaktischen Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“ bzw. „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ kann diese Herangehensweise an gesprochene Sprache und die Arbeit mit Transkripten als domänenspezifisches Können bezeichnet werden. Um im Rahmen gesprächsdidaktischer Arrangements (vgl. z. B. Becker-Mrotzek/Brünner 2006, Brünner/Weber 2015) mit Schüler*innen Transkriptarbeit durchführen zu können, ist sowohl Wissen über die spezifischen Eigenheiten von Sprache-in-Interaktion (Imo 2013) als auch eigene Erfahrung in der Arbeit mit Transkripten Voraussetzung: Welche Schwierigkeiten sind bei der ersten Konfrontation mit Transkriptionskonventionen zu antizipieren? Welchen Beitrag leisten mikroskopisch kleine Phänomene für die Bedeutungskonstitution? Welche sprachlichen Phänomene sind typisch für gesprochene Sprache (interessante Gegenstände wären neben Diskursmarkern etwa Modalpartikeln oder Rezeptionssignale)? Inwiefern kann Alltagssprachliches Wissen der Lernenden herangezogen werden, um das Transkriptgeschehen zu deuten? Und wie kann mit einem analytischen Instrument wie der gesprächsanalytischen Lupe gearbeitet werden?

Hochschulisches Üben im oben rekonstruierten Sinne kann also verstanden werden als Form der Professionalisierung.

Literatur

- Altmeppen, S., & Unger, A. (2020). *Zum Verhältnis von Wissen und Fall: Wie Studierende Unterrichtsvideos deuten*. <https://doi.org/10.18442/112>
- Andresen, H. (1985). *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14320-8>
- Artmann, M., Herzmann, P., & Proske, M. (2017). Sprechen über Unterricht – Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 216–233.
- Auer, P. (2020). Genau! Der auto-reflexive Dialog als Motor der Entwicklung von Diskursmarkern. In B. Weidner, K. König, W. Imo, & L. Wegner (Eds.), *Verfestigungen in der Interaktion*. (pp. 263–294). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110637502-011>
- Auer, P., & Günthner, S. (2003). Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung? *InList*, 38, 1–30.
- Bardach, L., Rushby, J. V., Kim, L. E., & Klassen, R. M. (2021). Using video- and text-based situational judgement tests for teacher selection: A quasi-experiment exploring the relations between test format, subgroup differences, and applicant reactions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(2), 251–264. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1736619>
- Becker-Mrotzek, M., & Brünner, G. (2006). *Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II*. Verlag für Gesprächsforschung.
- Bergmann, J. R. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. Schröder, & H. Steger (Eds.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. (pp. 9–51). Schwann.
- Blühdorn, H. (2017). Diskursmarker: Pragmatische Funktion und syntaktischer Status. In H. Blühdorn, A. Deppermann, H. Helmer, & T. Spranz-Fogasy (Eds.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. (pp. 311–336). Verlag für Gesprächsforschung.
- Bräuer, C., Kunze, K., & Rabenstein, K. (2018). Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Eds.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung*. (pp. 139–156). Klinkhardt.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (2. Aufl.). Schöningh.
- Brinkmann, M. (2009). Üben: Wissen—Können—Wiederholen. Zeitphänomenologische Überlegungen zur pädagogischen Übung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85(4), 413–434.
- Brinkmann, M. (2017). Sinnvoll üben und wiederholen. Übungen in der Ganztagschule verstehen und gestalten. In S. Maschke, G. Schulz-Gade, & L. Stecher (Eds.), *Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen—Ziele—Perspektiven*. (pp. 30–43). Debus.
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichten-Könnens. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Eds.), *„Grau theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien*. (pp. 19–38). Waxmann.
- Brünner, G. (1991). Redewiedergabe in Gesprächen. *Deutsche Sprache*, 19(1), 1–15.
- Brünner, G., & Gülich, E. (2003). Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In G. Brünner & E. Gülich (Eds.), *Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in*

- Krankheitsdarstellungen*. (pp. 17–94). Aisthesis.
http://home.edo.tu-dortmund.de/~bruenner/Publikationen/Krankheit_Buch.pdf
- Brünner, G., & Weber, P. (2015). Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren. In M. Becker-Mrotzek (Ed.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (3., unveränd. Aufl., pp. 397–323). Schneider Hohengehren.
- Bücker, J. (2018). Gesprächsforschung und Interaktionale Linguistik. In F. Liedtke, & A. Tuchen (Eds.), *Handbuch Pragmatik*. (pp. 41–52). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04624-6_4
- Dausendschön-Gay, U., Gülich, E., & Krafft, U. (2007). Vorgeformtheit als Ressource im konversationellen Formulierungs- und Verständigungsprozess. In H. Hausendorf (Ed.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. (pp. 181–219). Narr.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dittmar, N. (2004). *Transkription*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95014-7>
- Eckert, H. (2008). Sprachbewusstheit durch Notationskonventionen. In R. Funke, O. Jäkel, & F. Janussek (Eds.), *Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit*. (pp. 117–130). Flensburg University Press.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1976). Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). *Linguistische Berichte*, 45, 21–41.
- Ehmer, O. (2011). *Imagination und Animation: Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110237801>
- Ehmer, O. (2013). Veranschaulichungsverfahren im Gespräch. In K. Birkner, & O. Ehmer (Eds.), *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch*. (pp. 2–17). Verlag für Gesprächsforschung.
- Fiehler, R., & Schmitt, R. (2004). Gesprächstraining. In K. Knapp, G. Antos, M. Becker-Mrotzek, A. Deppermann, S. Göpferich, J. Grabowski, M. Klemm, & C. Villiger (Eds.), *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. (2., überarb. und erw. Aufl., pp. 341–361). Francke.
- Fölling-Albers, M., & Hochholzer, R. (2007). Sprachbewusstheit und Sprachwissen in der Deutschlehrerbildung. In S. Reimann, & K. Kessel (Eds.), *Wissenschaften im Kontakt. Kooperationsfelder der deutschen Sprachwissenschaft*. (pp. 55–77). Narr.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology* (7th ed.). Polity.
- Gohl, C., & Günthner, S. (1999). Grammatikalisierung von weil als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 18(1), 39–75.
<https://doi.org/10.1515/zfsw.1999.18.1.39>
- Gülich, E. (1970). *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*. Narr.
- Günthner, S. (2000). „wobei (.) es hat alles immer zwei seiten.“ Zur Verwendung von wobei im gesprochenen Deutsch. *InLiSt*, 18, 1–37.
- Heller, V., Quasthoff, U., Vogler, A., & Prediger, S. (2017). Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern? In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks, & C. Schmellentin (Eds.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. (pp. 139–160). Narr Francke Attempto.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646684>

- Herzmann, P., & Proske, M. (2014). Unterrichtsvideografien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(1), 33–38.
- Huber, L. (1993). Bildung durch Wissenschaft—Wissenschaft durch Bildung. In H. Bauersfeld (Ed.), *Bildung und Aufklärung: Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens*. (pp. 163–175). Waxmann.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen, & M. Meier (Eds.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. (pp. 13–37). Springer.
- Imo, W. (2013). *Sprache in Interaktion: Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110306323>
- Imo, W., & Lanwer, J. P. (2019). *Interaktionale Linguistik: Eine Einführung*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05549-1>
- Jefferson, G. (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. (pp. 79–96). Irvington.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis*. (pp. 13–31). John Benjamins.
- Kern, F., & Stövesand, B. (2019a). Forschendes Lernen in der sprachdidaktischen Lehramtsausbildung. *PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 1(2), 119–123.
- Kern, F., & Stövesand, B. (2019b). Zur kooperativen Analysepraxis beim Forschenden Lernen in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. In T. Tyagunova (Ed.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. (pp. 89–118). Springer.
- Kotthoff, H. (1998). *Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*. Niemeyer.
- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R., & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 137–164. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0732-8>
- Kramer, C., König, J., Strauß, S., & Kaspar, K. (2020). Classroom videos or transcripts? A quasi-experimental study to assess the effects of media-based learning on pre-service teachers' situation-specific skills of classroom management. *International Journal of Educational Research*, 103, 101624. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101624>
- Kupetz, M. (2021). (Kultur-)Reflexivität als doing reflecting? Die Konstruktion von Perspektiven durch Redewiedergabeverfahren in studentischer Fallarbeit. In A. Großhauser, A. Köpfer, & H. Siegismund (Eds.), *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung—Konzeptuelle Entwicklungslinien und hochschuldidaktische Zugänge*. (pp. 55–80). WVT.
- Liffers, K., & Schürmann, T. (Hrsg.). (2017). *Sprechen über Sprache. Zum Sprachgebrauch von Linguistikstudierenden*. Rhetorika.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social Organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Nell-Tuor, N. (2014). *Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit—Eine explorative Studie mittels Fragebogen, Interviews und Unterrichtsvideografie*. Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/UZH-108749>
- Ochs, E. (1978). Transcription as theory. In E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics*. (pp. 43–72). Academic Press.

- Oppenrieder, W., & Thurmair, M. (1989). Kategorie und Funktion einer Partikel. Oder: Was ist eigentlich „eigentlich“ EIGENTLICH? Eine Replik auf M. Kohrt. *Deutsche Sprache*, 17, 26–39.
- Paul, I. (1999). *Praktische Sprachreflexion*. Niemeyer.
- Paul, I. (2018). *Lehrkunst: Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Aisthesis.
- Paulus, D., Gollub, P., & Veber, M. (2020). Forschendes Lernen und Kasuistik. Überschneidungen und Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit. In K. Kramer (Ed.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*. (pp. 310–320). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5858_25
- Pflugmacher, T. (2014). Möglichkeiten und Grenzen kasuistischer Literaturdidaktik in der Deutschlehrausbildung. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, & B. Schmidt-Thieme (Eds.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. (pp. 183–199). Springer.
- Phillips Galloway, E., Stude, J., & Uccelli, P. (2015). Adolescents' metalinguistic reflections on the academic register in speech and writing. *Linguistics and Education*, 31, 221–237. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.006>
- Psathas, G. (1980). Approaches to the study of the world of everyday life. *Human Studies*, 3(1), 3–17. <https://doi.org/10.1007/BF02331797>
- Rhein, R. (2019). Pädagogisches Fallverstehen. In M. E. Kaufmann, A. Satilmis, & H. A. Mieg (Eds.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften: Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. (pp. 211–227). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21738-9_11
- Sacher, J. (2019). Sich als Mitglied einer Diskursgemeinschaft erfahren – Forschen lernen durch Forschendes Lernen. In W. Dannecker & A. Schmitz (Eds.), *Deutschunterricht auf dem Prüfstand*. (pp. 17–39). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24951-9_2
- Sacher, J. (2021). „wirklich jede Äußerung [ist] bedeutungsvoll“. Zur gesprächsanalytisch fundierten Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In A. M. Kunz, G. Mey, J. Raab, & F. Albrecht (Eds.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen—Praktiken—Perspektiven*. (pp. 73–98). Beltz Juventa.
- Sacher, J., Stövesand, B., & Weiser-Zurmühlen, K. (2021a). Zwischen Schule und Studium – Wissenskommunikation in studentischen Kleingruppen angehender Lehrer*innen. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 74(1), 93–122. <https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2054>
- Sacher, J., Suckut, J., Becker-Mrotzek, M., & Wiktorin, D. (2021b). Nachwuchsförderung im Master of Education: Die Forschungsklassen der Kölner „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung“. In S. N. Löffler & S. Alves Ferreira (Eds.), *Lehre—Beratung—Forschung. Lernprozesse im Hochschulkontext fördern*. (pp. 34–59). Juventa.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis*. (pp. 2–17). Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation* (New edition). Blackwell Publishers.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696–735.

- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361–382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Spitzmüller, J. (2019). ‚Sprache‘ – ‚Metasprache‘ – ‚Metapragmatik‘: Sprache und sprachliches Handeln als Gegenstand sozialer Reflexion. In G. Antos, T. Niehr, & J. Spitzmüller (Eds.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. (pp. 11–30). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296150-002>
- Stivers, T. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. *Research on Language & Social Interaction*, 41(1), 31–57. <https://doi.org/10.1080/08351810701691123>
- Stude, J. (2013). *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Fillibach bei Klett.
- Stukenbrock, A. (2008). Herausforderungen der multimodalen Transkription: Methode und theoretische Überlegungen aus der wissenschaftlichen Praxis. In K. Birkner, & A. Stukenbrock (Eds.), *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. (pp. 144–169). Verlag für Gesprächsforschung.
- Stukenbrock, A. (2013). Sprachliche Interaktion. In P. Auer (Ed.), *Sprachwissenschaft*. (pp. 217–259). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00581-6_6