

JONATHAN TADRES / LEE ANN MÜLLER¹**(Un-)Höflichkeit in der Peer-Interaktion. Zum sprachdidaktischen Nutzen der Konversationsanalyse und der Höflichkeitsforschung****(Im)Politeness in Peer Interaction. On the Didactic Potential of Conversation Analysis and Politeness Research**

Dieser Beitrag geht von der Beobachtung aus, dass innerhalb der Sprachdidaktik immer wieder vorgeschlagen wird, bei der Analyse natürlicher schulischer Peer-Interaktionen Konzepte aus der Höflichkeitsforschung mit Konzepten der Konversationsanalyse zu kombinieren. Er argumentiert in einem ersten Schritt, dass es aus theoretischer Sicht sinnvoll ist, die Unterscheidung zwischen Höflichkeitsforschung und Konversationsanalyse aufrechtzuerhalten. In einem zweiten Schritt zeigt der Artikel beispielhaft an unterschiedlichen Datentypen, dass sich trotz dieser grossen theoretischen Differenzen sprachliche Ähnlichkeiten in den Analysen beobachten lassen: Über ‚Höflichkeit‘ und ‚Beziehung‘ kann in beiden Traditionen gesprochen werden; gemeint wird mit diesen Begriffen jedoch jeweils Unterschiedliches.

Schlüsselwörter: Höflichkeitsforschung, Konversationsanalyse, Deutschdidaktik, Peer-Interaktionen, Höflichkeit, Beziehungsarbeit

This article addresses the frequent suggestions to combine conversation analysis and politeness research to study peer interaction in schools. First, we argue that the theoretical distinction between these two fields should be maintained. Second, using natural data, we demonstrate that despite these theoretical differences, linguistic similarities emerge during analysis: while both traditions discuss ‘politeness’ and ‘relationship,’ they conceptualize these terms differently.

Keywords: politeness research, conversation analysis, didactics, peer interaction, politeness, relational work

1 Einleitung²

Die zunehmende Zahl konversationsanalytischer Studien im deutschdidaktischen Kontext deutet darauf hin, dass sich in unserer Disziplin die Erkenntnis durchzusetzen,

¹ Für die Lektüre einer früheren Version dieses Textes danken wir Alexandra Schiesser.

² Der Beitrag ist in Schweizer Standarddeutsch verfasst.

dass Interaktionen im Unterricht (ein) Ort des Lernens sind (GARDNER 2019). In der sprachdidaktischen Literatur wurden dabei bisher vor allem Interaktionen im Klassenverband (DE BOER 2009) oder mit Lehrpersonen fokussiert (HAUSENDORF/QUASTHOFF 2005, QUASTHOFF et al. 2020).

Aktuell kommen zunehmend auch Peer-Interaktionen als zentraler Bestandteil des Unterrichtsgeschehens³ in den Blick (GIROUD/HAUSER 2026, TADRES 2025) – nicht zuletzt auch aufgrund der Verfügbarkeit zahlbarer Kameras und Mikrophone. Bis anhin konnte sich jedoch noch kein theoretisches Gerüst zur didaktisch fruchtbaren Untersuchung von Peer-Interaktionen – analog beispielsweise zum GLOBE-Modell (HAUSENDORF/QUASTHOFF 2005) – durchsetzen. Vielleicht auch deshalb wird in kollegialen Datensitzungen und Diskussionen immer wieder vorgeschlagen, Konzepte der Höflichkeitsforschung als Erklärung für das interaktionale Handeln von Schüler:innen heranzuziehen.

Wir halten eine Vermischung von konversationsanalytischen Konzepten und solchen aus der Höflichkeitsforschung für unangemessen. In diesem Beitrag wollen wir deshalb

1. argumentieren, dass Höflichkeitsforschung und Konversationsanalyse unterschiedliche Forschungstraditionen sind,
2. begründen, warum diese beiden Forschungstraditionen aus didaktischer Perspektive sinnvollerweise auseinandergehalten werden sollten und
3. nachzeichnen, weshalb eine Vermischung zwischen diesen beiden Forschungstraditionen geschieht.

Damit plädiert dieser Aufsatz dafür, didaktisch motivierte Mikroanalysen klar in entweder der Höflichkeitsforschung oder Konversationsanalyse zu verorten. Insbesondere in dieser frühen Phase der Theoriebildung zu schulischen Peer-Interaktionen ist methodisch-theoretische Klarheit geboten.

2 Die Wege in die Mikroanalyse

Die Höflichkeitsforschung und die Konversationsanalyse sind zwei separate Forschungstraditionen, die u. a. für die Linguistik wertvolle Einsichten generieren konnten. Fraglos sind ihre Geschichten und auch Theorien teilweise verwoben. Die folgenden Unterkapitel setzen sich jedoch zum Ziel, zu zeigen, dass es sinnvoll ist, die beiden Traditionen grundsätzlich zu trennen.

³ Unter unterrichtlichen Peer-Interaktion fassen wir schulischen Arbeitsweisen, bei denen Schüler:innen gemeinsam in einem interaktiven Verfahren eine ihnen zugewiesene Aufgabe lösen (sollen).

2.1 Die Höflichkeitsforschung

Am Anfang der Höflichkeitsforschung steht Erving Goffman. Er interessierte sich für die

syntactical relations among the acts of different persons mutually present to one another. None the less, since it is individual actors who contribute the ultimate materials, it will always be reasonable to ask what general properties they must have if this sort of contribution is to be expected of them. (GOFFMAN 1967: 2)

Pointierter formuliert: Eine Untersuchung der syntaktischen Beziehungen zwischen interaktionalen Handlungen ist zwar interessant, bleibt ohne die Frage nach den psychologischen Eigenschaften der Interaktionsteilnehmenden jedoch immer unvollständig. Eine der psychologischen Dimensionen, die man laut Goffman untersuchen kann, ist ‚face‘, was gewöhnlich im Deutschen mit ‚Gesicht‘ übersetzt wird (BLEIKER 2013). Dieses definiert er als „the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact“ (GOFFMAN 1967: 5).⁴ Gesicht muss in der Interaktion mit anderen ausgehandelt werden; diesen Prozess nennt Goffman ‚facework‘ (GOFFMAN 1967: 12).⁵

Brown/Levinson legen ihrer universalen – und fraglos einflussreichsten Studie der Höflichkeitsforschung⁶ – Theorie der Höflichkeit ein engeres Verständnis von ‚Gesicht‘ zugrunde. Sie nehmen an, dass jede Person nur ein Gesicht habe und unterscheiden dieses in positives und negatives (TREES/MANUSOV 1998): Das ‚positive Gesicht‘ beschreibt die positiven Eigenschaften, die eine Person für sich selbst in Anspruch nimmt und die in der Interaktion bewahrt werden müssen (BROWN/LEVINSON 1988: 62). Das ‚negative Gesicht‘ beschreibt demgegenüber die Tendenz, dass erwachsene Personen in ihrer Handlungsfreiheit nicht eingeschränkt werden (ebd.).

Da dieser Konzeption Universalität zugesprochen wird, erlauben diese Begriffe, authentische Gespräche unter Aspekten der Höflichkeit zu untersuchen, wobei die Autor:innen in ihren Untersuchungen Anzeichen dafür finden, dass das zweiteilige

⁴ LOCHER/WATTS (2005) machen zurecht darauf aufmerksam, dass nach Goffman ‚Gesicht‘ in jeder sozialen Interaktion hergestellt werde; Gesicht also nicht etwas Konstantes sei. Vielmehr müsse es in jeder Interaktion neu ausgehandelt werden, je nach Rolle, die eine Person gerade spiele (ebd. 12f.). Diese Situationsgebundenheit des Gesicht-Konzepts wird ihnen zufolge in der Höflichkeitsforschung oft übergangen.

⁵ Konkret definiert Goffman ‚facework‘ als „the actions taken by a person to make whatever he is doing consistent with face“ (BROWN/LEVINSON 1988: 62)

⁶ Tatsächlich ist die Studie bis heute so einflussreich, dass WATTS (2003: xi) moniert, die Theoriebildung in der Höflichkeitsforschung habe seit Brown/Levinson keine nennenswerten Fortschritte mehr gemacht: Vielmehr habe sich die Forschung auf die empirische Überprüfung ebendieser Theorie beschränkt.

Gesicht der Gesprächsteilnehmer:innen grundsätzlich geschützt wird und dass es eine Systematik der Gesichtsverletzungen gibt. Sie entwickelten ausgehend von diesen Beobachtungen den Begriff Höflichkeitsstrategien, die Lüger wie folgt zusammenfasst:

Um [...] die Wirkung gesichtsbedrohender Handlungen bereits im Vorfeld zu reduzieren, gibt es in jeder Sprache oder Kultur verschiedene Verfahren und Mittel, die sog. Höflichkeitsstrategien. Diese betreffen in erster Linie Möglichkeiten der Abschwächung, der Indirektheit, der Dämpfung von Äußerungen, die die Respektierung des anderen oder dessen persönlicher Sphäre in Frage stellen können. (LÜGER 2001: 7f.)

Der Begriff der Höflichkeitsstrategie setzt einiges voraus: Ein *Subjekt*, das zum Erreichen eines *kommunikativen Ziels* unterschiedliche *sprachliche Formen*, die inhärent (un-)höflich sind, *strategisch* auswählt.

Die Idee einer universal gültigen Höflichkeitsforschung wird von jenem Teil der Höflichkeitsforschung verworfen (LOCHER/WATTS 2005: 11), der sich selbst als ‚diskursive Höflichkeitsforschung‘ (LOCHER 2006: 249) beschreibt. Diese Tradition interessiert sich für die Beziehungsarbeit (LOCHER 2008: 520), die in jeder Interaktion latent relevant ist. Beziehungsarbeit umfasst dabei nicht nur Höflichkeit, sondern „the entire continuum from polite and appropriate to impolite and inappropriate behavior, because impolite behavior also carries meaning with respect to defining relationships“ (LOCHER/WATTS 2008: 11). Aus dieser Perspektive kann keine interaktionale Form als inhärent (un-)höflich gelten (vgl. ebd. 78). Deshalb interessiert, wie Höflichkeit und Angemessenheit interaktional hergestellt werden.

Aus didaktischer Perspektive ist bemerkenswert, dass sich beide Traditionen – universale und diskursive Höflichkeitsforschung – dahingehend einig sind, dass Kinder und Jugendliche in der Höflichkeitsordnung eine spezielle Position einnehmen: Brown/Levinson nehmen für ihre Theorie in Anspruch, dass sie für „any rational agent“ (BROWN/LEVINSON 1988: 71) gelte und schliessen Kinder und Jugendliche namentlich aus dieser Kategorie aus (ebd.). Und Watts konstatiert seinerseits Folgendes für die diskursive Höflichkeitsforschung:

One thing at least is certain about polite behavior, including polite language; it has to be acquired. Politeness is not something we are born with, but something we have to learn and be socialized into. (WATTS 2003: 9)

Wenn also Schüler:innen lernen müssen, Höflichkeit bzw. Höflichkeitsstrategien anzuwenden, um ihre kommunikativen Ziele zu erreichen, lassen sich Kompetenzfragen formulieren und untersuchen.

Für die Untersuchung solcher Kompetenzfragen eignen sich experimentelle Untersuchungen, wie sie beispielsweise mit HELD (1995) und BLEIKER (2013)

vorliegen. Kompetenzfragen könnten aber auch an longitudinale Daten herangetragen werden. Dies stellt aus unserer Perspektive ein Desiderat dar.

2.2 Die Konversationsanalyse

Die Konversationsanalyse fragt – anders als die Höflichkeitsforschung – danach, wie Gesprächsteilnehmer:innen *gemeinsam* und *in situ* Sinn und Ordnung herstellen (DEPPERMAN 2008: 14).

Die Konversationsanalyse ist ein in den 1960er-Jahren in den USA entstandenes Forschungsfeld (STUKENBROCK 2013: 223), das auf Sacks, Jefferson und Schegloff zurückgeht (SACKS et al. 1974). Vor dem Hintergrund der ethnomethodologischen Forschung Garfinkels (vgl. HERITAGE 1991) und Goffmans Fokus auf „face-to-face interactions“ (GOFFMAN 1959) interessierten sich die Gründer:innen für die Herstellung sozialer Wirklichkeit.⁷ Gespräche können sich in ihrer Organisation zwar unterscheiden, sie haben jedoch auch zahlreiche Gemeinsamkeiten: So können Beiträge nicht aneinandergereiht werden wie identische Perlen auf einer Kette (SCHEGLOFF 2007: 1). Manche sprachlichen Handlungen, z. B. Einladungen, erwarten eine bestimmte Form der Antwort. Zusammen bilden die beiden interaktionalen Handlungen, die sich aufeinander beziehen, Nachbarschaftspaare, die aus einem antizipatorischen *first pair part* (FPP) und einem rezeptiven *second pair part* (SPP) bestehen (SACKS et al. 1974).

Eine fokale Äußerung ist aus der Perspektive der Konversationsanalyse „nur im Kontext der vorhergehenden Äußerung zu interpretieren [...] und [bildet] wiederum einen Kontext für die nachfolgende Äußerung“ (BONANATI 2018: 139). Beiträge (und ganze Beitragscluster) werden also auf der mikroskopischen Ebene (DEPPERMAN 2008: 52) auf ihre kontextabhängigen und -erneuernden Charaktere hin untersucht, um zu verstehen, wie Wirklichkeit in der Interaktion hergestellt wird. Kallmeyer unterscheidet dabei sechs Ebenen, die für ebendiese Herstellung wichtig sind: Die Gesprächsorganisation, die Darstellung der Sachverhalte, das Handeln, die sozialen Beziehungen, die Modalität sowie die Herstellung von Reziprozität (KALLMEYER 1985, zitiert nach DEPPERMAN 2008: 9f.). Die Konversationsanalyse kann die Konstruktion ebendieser Gesprächsebenen untersuchen, insofern sie in einer fokalen Interaktion von den Gesprächsteilnehmer:innen relevant gesetzt werden. Dabei ist es eine methodische Prämisse der Konversationsanalyse, dass *alle* für die Wirklichkeitskonstruktion benötigten Aspekte *in der Interaktion* hergestellt werden müssen. Die Erklärung von Bedeutungskonstruktion durch interaktionsexterne Kategorien, wie z. B. Wünsche der Teilnehmenden, werden nicht akzeptiert.

⁷ Für eine genaue Analyse der intellektuellen Wurzeln der Konversationsanalyse siehe MAYNARD (2013).

Vor diesem Hintergrund erscheint es auch nachvollziehbar, weshalb Schegloff, ein Mitbegründer der Konversationsanalyse, das Gesicht-Konzept vehement ablehnt: In einem notorischen Aufsatz zu Ehren Goffmans nach dessen Tod argumentiert der ehemalige Schüler desselben u. a., das Gesicht-Konzept treibe die Analyse in die Richtung des Individuums, was für die Rekonstruktion der Interaktion hinderlich sei (SCHEGLOFF 1988: 95).

Diese kategorische Ablehnung des Individuums als analytische Ressource der Konversationsanalyse hat für die sprachdidaktische Forschung mit dieser Tradition durchaus Folgen: Die Begrifflichkeiten der Konversationsanalyse erlauben in Bezug auf authentische Peer-Interaktionen die Fragen, wie Schüler:innen die gemeinsame Arbeit organisieren, welche Kategorien sie während dem Arbeitsprozess relevant setzen und wie dieses Organisieren gestört werden kann. In longitudinalen und querschnittlichen Studien könnte sich zeigen lassen, wie sich die Kompetenzen entwickeln.

2.3 Die Sprachdidaktik und die Mikroanalyse

Authentische Peer-Interaktionen im Unterricht können – offensichtlich – mit unterschiedlichen Fragestellungen und Zielen untersucht werden; je nach Fragestellung gilt es dazu, ein geeignetes methodisches Instrumentarium zu entwickeln. Wieso also argumentiert dieser Aufsatz für eine theoretische Unterscheidung zwischen diesen Forschungstraditionen?

Weil – kurz gesagt – sich beide Traditionen in einem Punkt unterscheiden, der für die Analyse relevant ist: Während die Höflichkeitsforschung kommunikative Intentionen annimmt, geht die Konversationsanalyse davon aus, dass die Intention der Teilnehmer:innen für den Bedeutungs-Konstruktions-Prozess keine Rolle spielt. Für diesen sind ausschliesslich die Handlungen der Interaktion relevant.⁸ Entsprechend kritisiert beispielsweise Deppermann an der Höflichkeitsforschung grundsätzlich:

Dass [...] die *politeness*-Theorie häufig scheiter[t], wenn sie zur empirischen Analyse sprachlichen Handelns eingesetzt werden soll [...], beruht in erheblichem Maße darauf, dass weder die [...] Sprecherintention noch entsituierte Bedeutungskonventionen taugen, um festzustellen, was den Interaktionsteilnehmern als Bedeutung ihres Handelns gilt. (DEPPERMAN 2015: 336)

Im Gegensatz zur Höflichkeitsforschung frage die Konversationsanalyse also nicht nach Kompetenzen oder deren Entwicklung, sondern danach, wie Schüler:innen

⁸ Der Vollständigkeit halber sei hier auf eine jüngere Publikation von HERITAGE/CLAYMAN (2023) hingewiesen, die für die Konversationsanalyse einen Paradigmenwechsel darstellt: Die Autoren argumentieren, dass die Präferenzorganisation unter dem face-Aspekt gedacht werden kann.

gemeinsam lokal Sinn und Ordnung herstellen: Wie sie Arbeitssituationen schaffen und wie diese gestört werden können.

3 Methode

Im empirischen Teil dieses Aufsatzes wollen wir das Potential der beiden Forschungstraditionen für didaktische Fragestellungen beispielhaft zeigen: Erst der Höflichkeitsforschung, anschliessend der Konversationsanalyse. In einem dritten Schritt werden die Begrifflichkeiten der beiden Analysen miteinander verglichen und ein Grund benannt, weshalb im Kontext der didaktischen Forschung die Begrifflichkeiten der Höflichkeitsforschung und der Konversationsanalyse häufig vermischt werden: Die Erkenntnisse der beiden Forschungstraditionen können sich auf der sprachlichen Oberfläche ähneln. Damit sei jedoch nicht gesagt, dass sie Ähnliches beschreiben.

Zur Höflichkeitsforschung: Wenn diese *facework* bzw. *relational work* als in Interaktionen latent relevante Kategorien begreift, können interaktionale Handlungen als für die Beziehungsarbeit zwischen den Gesprächsteilnehmer:innen relevant betrachtet werden, auch wenn die Gesprächsteilnehmer:innen diese Aspekte in der Interaktion nicht als relevant behandeln. Konkret kann jede interaktionale Handlung daraufhin untersucht werden, inwiefern sie die Wahrung bzw. Verletzung von Gesicht bedeutet. Dazu wird analysiert, inwiefern die Gesprächsteilnehmer:innen die sprachlichen Formen unter Berücksichtigung der kommunikativen Absicht strategisch wählen.

Zur Konversationsanalyse: Die Methode der Konversationsanalyse ist die Sequenzanalyse (z. B. DEPPERMAN 2008: 53–78). Sie geht theoretisch davon aus, dass die Interaktionsteilnehmer:innen sich gegenseitig anzeigen, welche Aspekte der Interaktion für die Bedeutungskonstruktion relevant sind: Diese Aspekte können die Aushandlung von Beziehungen oder von Höflichkeit beinhalten; sie nimmt jedoch nicht an, dass ebendiese Aspekte latent sind in dem Sinne, als dass man sie immer analytisch fokussieren könnte.

4 Daten

Der empirische Teil dieser Arbeit beruht auf authentischen Daten, die in zwei typischen Peer-interaktiven Unterrichtssettings erhoben wurden: namentlich dem Klassenrat und Schreibkonferenzen.⁹

⁹ Im Folgenden werden Gesprächsausschnitte aus der Perspektive der Höflichkeitsforschung und der Konversationsanalyse untersucht. Dieses Vorgehen erlaubt es, die unterschiedlichen Erkenntnisziele der beiden Methoden zu veranschaulichen. Würde nur ein Gesprächs-

Der Klassenrat ist eine Versammlung, bei der „die Schüler einer Klasse zusammenkommen, um alltagsweltliche Themen der Gruppe nach einem ritualisierten Schema zu besprechen“ (BAUER 2013: 34), und die ihnen Gelegenheit bietet,

in Angelegenheiten, die sie auch betreffen, ihre Meinung zu vertreten, Meinungen anderer anzuhören und sich mit anderen Positionen auseinanderzusetzen, bei der Lösungsfindung mitzubestimmen, gemeinsame Lösungen zu akzeptieren und mit zu tragen [sic!] und bei der Umsetzung von Beschlüssen mitzuwirken. (STADT ZÜRICH 2005: 26).

Die Lehrperson hält sich dabei im Hintergrund, kann aber intervenieren, sobald sie es als notwendig empfindet („pragmatische Doppelrahmung“, HAUSER/ HALDIMANN 2018: 139). Die Schüler:innen befinden sich entsprechend in einem „Spannungsfeld aus Freiwilligkeit der Partizipation und Aktivierung“ (LEHNERER 2023: 191) durch die Lehrperson.

Das Korpus beinhaltet Daten aus 33 Klassenratssitzungen der 4./5. Klasse, die im Rahmen des SNF-Projekts „Klassenrats als kommunikative Praktik“ (2018–2022) videografiert wurden. Die Videodaten wurden mit Standkameras im Schulzimmer sowie 360°-Grad-Kameras erhoben, die in der Mitte des Klassenratskreises installiert wurden. Insgesamt liegen der Studie ca. 21 Stunden Datenmaterial aus den 33 Klassenräten zugrunde. Die Daten wurden nach GAT 2 transkribiert (SELTING et al., 2009).¹⁰

Schreibkonferenzen sind ein vielgenutztes didaktisches Setting der Schreibdidaktik. Obwohl die Schreibkonferenz eigentlich als Teil freien Schreibunterrichts in den didaktischen Diskurs eingeführt wurde (SPITTA 1992), ist sie heute ein lehrpersonenseitig initiiertes Überarbeitungssetting (zur Geschichte der Schreibkonferenz vgl. TADRES 2025: 78). Nach dem Formulieren von Texten werden diese in Gruppen von drei bis vier Schüler:innen in einem ersten Schritt vollständig vorgelesen. Die Schüler:innen geben nach dem ersten Vorlesen globales Feedback zum Text. In einem zweiten Schritt werden die Texte Satz für Satz vorgelesen und besprochen. Damit stellt die Schreibkonferenz als Peer-Feedback einen Balance-Akt zwischen fachlicher Sinnhaftigkeit und Beziehungsarbeit dar (erstmalig beschrieben in DAUSENDSCHÖN-GAY et al. 1992: 242f.).

Für die Rekonstruktion der Schreibkonferenzen wurden drei verschiedene Datentypen erhoben: Video-, Audio- und Textdaten. Die Videodaten stammen von 360°-Grad-Kameras, die über den Arbeitsplätzen der Schüler:innen auf ca. 150 cm Höhe

ausschnitt aus beiden Perspektiven analysiert, wären sich die Untersuchungen auf der Sprachoberfläche sehr ähnlich. Der Unterschied zwischen den Forschungsmethoden wäre deshalb schwer nachvollziehbar.

¹⁰ Die Klassenratsdaten sind über diesen Link öffentlich zugänglich: Der Klassenrat als kommunikative Praktik - ein gesprächsanalytischer Zugang (URL1).

montiert wurden: Diese Höhe erlaubt es Gesten, Mimik und Korrekturen der Schüler:innen nachzuvollziehen. Zusätzlich wurden alle Schüler:innen mit einem clip-on Mikrophon ausgestattet, um die Qualität der Tonaufnahmen zu steigern. Ausserdem wurden die Texte vor und nach der Überarbeitung erhoben, sodass anhand dieses Materials überprüft werden kann, was die Schüler:innen in ihrem Text genau korrigieren. Der Studie liegen 8 Stunden Datenmaterial aus 10 Schreibkonferenzen von vierten und fünften Klassen zugrunde. Die Transkription richtet sich auch in diesem Projekt nach der Konvention GAT 2 (SELTING et al., 2009).

5 Peer-Interaktionen aus Perspektive der Höflichkeitsforschung und der Konversationsanalyse

5.1 Unterrichtsinteraktion aus der Perspektive der Höflichkeitsforschung

Das Datum 1 stammt aus dem Klassenrat und soll aus der Perspektive der Höflichkeitsforschung untersucht werden. In der Sequenz beschreiben zwei Schülerinnen (L & K) einen Konflikt, der sich in der Pause ereignete. Die Schüler:innen wenden darin unterschiedliche gesichtswahrende Strategien an, um ihre kommunikativen Ziele (u. a. Verteidigung der Peergruppe) zu erreichen.

Datum 1 (ID_QS_160614_K4)

0358 Lw: ALso (-) hm:,
 0359 wir waren heute wieder mit antonella in der
 PAUse,
 0360 (1.23) ZWANGSmässig;
 0361 aSO::,
 0362 ((lacht)) <<lachend> es tönt es BISSchen
 (komisch) >,
 0363 Aber::
 0364 eigentlich gehen WIR,
 0365 (das EMMale) (.) isch|
 0366 selina (-) eigentlich oft in die PAUse,
 0367 da kommt halt (.) auch antonella MIT;
 0368 Kw: [wir lassen|]
 0369 Lw: [sie hat|]
 0370 Kw: sie meistens MITpielen?
 0371 Lw: mh,
 0372 aber wann mir dann mal nicht WOLlen;
 0373 <<schnell> und das ist wirklich nicht so
 OFT >,
 0374 dann:: (-) lässt sie nicht NACH,
 0375 das heisst sie kommt MIT,

0376 auch wenn man sich ganz höflich verhält,
 0377 man MUSS schon einen,
 0378 SEHR sehr ernsten ton (geben),
 0379 bis sie (.) IRgendwas macht?
 0380 <<irritiert> aber sie MACHT nix >?
 0381 sie IST nur da,
 0382 und sagt nein ich will MITspielen ich will
 mitspielen,
 0383 Bw_nv: ((meldet sich))
 0384 Lw: und so macht sie sich einfach keine
 FREUNde,
 0385 Kw: und (.) wir finden halt ein bisschen BLÖD
 dass wir,
 0386 (-) m:: nicht EINmal,
 0387 wir DREI einfach mal in die pause können?

Mit diesem ko-konstruierten Beitrag beabsichtigen die Schüler:innen im Klassenrat Massnahmen zu erarbeiten, die es ihnen erlauben, zu dritt – ohne Antonella – in die Pause zu können. Dieses Vorhaben ist jedoch sehr heikel: Die Schülerinnen müssen es zum Erreichen ihrer Ziele schaffen, die Klassengemeinschaft in Anwesenheit der Lehrperson davon zu überzeugen, Antonellas Verhalten zu sanktionieren. Vor diesem Hintergrund drängt sich aus der Perspektive der Höflichkeitsforschung die Frage auf, wie die Schüler:innen das gesichtsverletzende Potential ihrer kommunikativen Absicht minimieren.

Zu Beginn berichten die beiden relativ unverblümt, dass sie „heute wieder“ mit Antontella spielten. Der in Zeile 359 erst angedeutete Unmut über diese Tatsache („heute wieder mit antonella in der pause,“) wird mit „zwangsmässig“ (Z. 0360) explizit betont. Anhand Ls Anpassungen nach diesem kurzen Bericht wird sichtbar, wie sie ihre Aussage anschliessend diminuieren will: Mit dem turninitiiierenden, langgezogenen „aso“ und der mit Lachen begleiteten Relativierung „es tönt ein bisschen komisch“ versucht sie, ihr Gesicht zu wahren, indem sie ausführt, dass sie eigentlich oft in der Pause mit Antonella spielen, weil sie „halt“ auch mitkommt. In einer ko-konstruierten Ausführung interveniert an dieser Stelle Schülerin K, die nochmals klarstellt, dass sie Antonella meistens mitspielen lassen (Z. 0368-0371), auch wenn sie das laut Schülerin L nicht immer wollen (Z. 0372). Damit positioniert sich K als sozial und betont ihre eigentlich guten Absichten im Umgang mit Antonella, was von L auch entsprechend ratifiziert wird („mh“, Z. 0371).

Der folgende Beitrag von L wird anschliessend ebenfalls hastig downgegraded, indem L bestätigt, dass das „wirklich nicht so oft“ passiere. Mit einer expliziten Nennung des Höflichseins, das aber auch nichts nütze, verweist L dann erneut auf ihre eigene Unschuld und bringt ihre Irritation über Antonellas Verhalten u. a. mit

animierter Rede zum Ausdruck („ich will nur mitspielen“, Z. 0382). Mithilfe dieser Dramatisierung appelliert L womöglich an die Emotionalität der Peers und der Lehrperson (HAUSENDORF/QUASTHOFF 2005), was wiederum von K aufgenommen wird, die modalisierend und damit sich als eigentliches Opfer darstellend („ein bisschen“, „einfach“) ihren Wunsch äussert, ohne Antonella in die Pause zu gehen. Dies wird zusätzlich verstärkt mit der Betonung des „wir drei“, das die Gruppe als geschlossene Entität und damit für Antonella als nicht zugänglich markiert. Die Schülerinnen setzen also Höflichkeitsstrategien ein, um das Gesicht ihrer Mitschülerin Antonella zu wahren und sich und die Gruppe als Ganzes gleichzeitig als „nicht-schuldig“ darzustellen.

Die Schülerinnen wählen im Klassenrat also strategisch sprachliche Formen, um ihre kommunikativen Ziele zu erreichen. Konkret: Sie konstruieren sprachlich eine dilemmatische Situation, die einerseits Antonellas Bedürfnis nach sozialer Teilhabe als gerechtfertigt würdigt, andererseits das Bedürfnis nach gelegentlicher Dreisamkeit als gleichwertig erachtet. Während der sprachlichen Konstruktion dieser dilemmatischen Situation nutzen die Schüler:innen verschiedene sprachliche Formen, die darauf zielen, den gesichtsbedrohenden Charakter der eigenen Kommunikationsabsicht zu minimieren. Kurz: Die Schülerinnen setzen auf unterschiedlichen Ebenen Höflichkeitsstrategien ein. Bis zu einem gewissen Grad sind sie also kompetente Anwenderinnen derselben.

5.2 Unterrichtsinteraktionen aus der Perspektive der Konversationsanalyse

Die Daten 2 und 3 stammen aus zwei Schreibkonferenzen. Aus didaktischer Perspektive kann die Konversationsanalyse dabei helfen, zu beschreiben, wie die Schüler:innen Überarbeitungssequenzen organisieren und wie diese Organisation gestört werden kann.

Am Datum 2 soll gezeigt werden, wie Schüler:innen Überarbeitungssequenzen normalerweise organisieren (vgl. auch TADRES 2025), bevor in Datum 3 ein Fall vorgestellt wird, indem eine für Überarbeitungssequenzen typische Aussage als unhöflich markiert und dadurch die Überarbeitung behindert wird.

5.2.1. Beziehung und die sequenzielle Organisation von Überarbeitungssequenzen

Zum Datum 2: Die drei beteiligten Schülerinnen (N2, I1 und O1) besprechen darin einen Rechtschreibfehler im Titel des Textes der Autorin O1: „Im Auropapark“. Diese Sequenz findet statt, nachdem die Autorin I1 ihren Text einmal vollständig durchgelesen hat. Es beginnt mit dem Vorlesen der Aufgabenstellung durch N2 in Zeile 002:

Datum 2 (Prim_Kl A_Gr 5_ÜA1)

001 N2: °h okay,
002 jetzt (.) <<liest Aufgabe vor> was muss man
 noch verBESSern,> (-)
003 also ich han (.) en (.) FEHLer bi dir gseh,
 als ich habe (.) einen (.)FEHLer bei dir
 gesehen,
004 I1: jo?
005 N2: eurOpapark schribt mer mit E:.
 eurOpapark schreibt man mit E:.
006 I1: ja,
007 N2: am Afang.
 am ANfang.
008 O1: (2.5) wo.(---)
009 LP: <<zur ganzen Klasse> bleibt beim theMA
 bi[tte;]>
010 N2: [bi]m TItel,
 [bei]m TItel,
011 (--) EUropapark,
012 nid AUropapa[rk]
 nicht AUropapa[rk]
013 I1: *[JO][ich weiss-]
 *O1 korrigiert «Auropapark» zu
 «Europapark» -----
014 O1: <<zu N2>[du muesch doch nid DAS]
 mache,
 <<zu N2>[du musst doch nicht DAS]
 machen,

015 mer muess doch sÄge (-) was mer anderscht chönt
 beSCHRIIBE?>
 Man muss doch sAgen (-) was man anders
 beSCHREIBen könnte?>

016 N2: NEI;

017 O1: doch;

018 N2: +<<liest vor>was muss man noch verBESSern?>+
 +N2 zeigt auf Aufgabenblatt +

019 O1: JA ebe.

ja eben.

 020 N2: je ebe? * (--)
 ja eben?*
 ----->*
 021 O1: nid so korriGIERsache; (--)
 nicht so korriGIERsachen; (--)
 022 söll ich FRÖGe?
 soll ich FRAGen?
 023 N2: JA (1.2) (frög;)
 JA (1.2) (frag;)
 024 I1: <<murmelnd>[(unverständlich 1.6)]>
 025 O1: [(unverständlich 1.6)]
 026 N2: nei.
 027 du häsch gseit \$du (nu_du wötsch FRÖGe;)
 du hast gesagt \$du (nu_du willst FRAGen;)
 \$I1 schaut zur Lehrperson und
 meldet sich. Nimmt anschliessend
 Hand wieder runter-----
 028 (9.7)

 029 I1: okE,\$
 --->\$
 030 was isch bsunders GUET gsi bi de linda?
 was ist besonders GUT gewesen bei der linda?

Die Schülerinnen erarbeiten in dieser Sequenz einerseits eine Änderung im Text und diskutieren andererseits die Aufgabenstellung. Aus der Perspektive einer didaktisch motivierten Konversationsanalyse drängt sich die Frage auf, *wie* die Schüler:innen die gemeinsamen Überarbeitungssituationen konstruieren.

Die Konstruktion der Situation beginnt mit N2, die in Zeile 001 mit dem Diskursmarker „okay“ eine neue kommunikative Situation kenntlich macht. Durch das „jetzt“ markiert sie, dass nach dem Lösen einer ersten Teilaufgabe der zweite Auftrag folgt, den sie wiederum vorliest. Sie adressiert nach dem Vorlesen der Aufgabe direkt die Autorin: „also ich ha en fehler bi dir gseh“. An dieser Formulierung sind drei Aspekte bemerkenswert: Erstens wird das Vorhandensein eines Fehlers benannt; worin der Fehler genau besteht, bleibt in diesem Beitrag jedoch unklar. Der Beitrag etabliert selbst noch keine Überarbeitungsaufforderung; sondern zwingt die Autorin – zweitens – zur Partizipation, indem das Ende des Beitrags durch die abgeschlossene Syntax und die steigende Tonhöhenbewegung als turn-relevant-place erkennbar wird. Adressiert ist der Beitrag – drittens – dabei eindeutig an die Autorin „bi dir“ (Z. 003). Dies ist bemerkenswert, weil dadurch die Beziehungen zur

Überarbeitungsaufgabe impliziert werden: Während N2 ihre Aufgabe darin sieht, auf Fehler aufmerksam zu machen, schreibt sie der Autorin I1 die Aufgabe zu, diesen Fehler zu tilgen.

N2 etabliert mit diesem Beitrag also eine konditionelle Relevanz, der I1 mit der Rückfrage „jo?“ nachkommt. Sie gibt damit zu erkennen, dass sie bei dem impliziten Rollenverständnis mitgeht. N2s Beitrag „europapark schribt mer mit e“ (Z. 005) wird vor dem Hintergrund der Rollenklärung von der Autorin in ihrem nächsten Beitrag („ja“, Z. 006) als Überarbeitungsaufforderung verstanden. Sie kann dieser Überarbeitungsaufforderung jedoch nicht nachkommen, weil sie weiterhin die Problemquelle sucht. N2 nimmt diese Suche wahr und gibt I1 in Zeile 007 entsprechend den Hinweis: „am anfang.“ Es folgt eine weitere Suchsequenz von 2.5 Sekunden, auf die schliesslich die Rückfrage „wo“ folgt (Z. 008). Jetzt wird N2 noch spezifischer: „bim titel (--) europapark, nid auropapark“ (Zeile 009-011).

Mit diesem Hinweis kann die Autorin der Überarbeitungsaufforderung nachkommen: Sie korrigiert in den Zeilen 013-020 den Rechtschreibfehler. In Zeile 013 initiiert die Schüler:in I2 eine weitere Sequenz, in der die Autorin ihrerseits nicht involviert ist: Denn I2 adressiert mit ihrem „du muesch doch nid das mache“ nicht die Autorin, sondern N2 in ihrer Funktion als Mitarbeiterin. Ihre Überarbeitungsaufforderung („das“, Z. 014) entspreche nicht der Aufgabenstellung: „mer muess doch säge (-) was mer anderscht chönt beschriibe?“ (Z. 015).

Während des auf diesen Einwand folgenden Aushandlungsprozesses wird in einem ersten Schritt versucht, die Aufgabenstellung auszudeuten, was jedoch mit „jo ebe“ und „jo ebe“ (Z. 019 & 020) scheitert. I1 schlägt eine Lösung für diese Pattsituation vor: „Söll ich fröge?“ (Z. 022). Wer der Lehrperson die Frage stellt, wird in Zeile 026-027 dann nochmals explizit relevant gesetzt: „nei. du häsch gseit du (nu_du wötsch fröge)“. N2 und O1 verhandeln hier also die jeweiligen Verantwortlichkeiten und die Beziehung, die sie in dieser Interaktion haben.

Zusammenfassend erlaubt diese Sequenz einerseits Einblicke in die sequenzielle Organisation von Überarbeitungssequenzen und andererseits in die Relevanz der Rollen- und Beziehungsklärung für diese Organisation. Die Schülerinnen orientieren sich beim Organisieren ihrer Überarbeitungssequenz an dem Nachbarschaftspaar ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und ‚Überarbeitung durchführen‘. Dieses Nachbarschaftspaar kann an unterschiedlichen Stellen erweitert werden (TADRES 2025). Für die Organisation der Überarbeitungssequenz ist die Klärung der eigenen Rolle und der Beziehung dieser Rollen untereinander zentral: Einmal, wenn N2 ihre Rolle als Mitschülerin relevant setzt, um der Autorin eine Überarbeitungsaufforderung zu geben. Ein zweites Mal, wenn N2 und O1 verhandeln, wer denn jetzt die Lehrperson nach der richtigen Deutung der Aufgabenstellung fragen solle. Diese Rollen- und Beziehungsklärung sind dabei stark situativ: Sie betreffen nicht eine

entsituierter Beziehung, sondern sind für die Organisation der anstehenden interaktionalen Aufgabe relevant.

5.2.2. Abbruch einer Überarbeitungssequenzen durch Beziehungsarbeit

Das Datum 3 zeigt einen Fall, bei dem die Thematisierung der Beziehung zwischen Schülern das Durchführen einer Überarbeitungssequenz verunmöglicht. Die dreiköpfige Gruppe thematisiert in der folgenden Schreibkonferenz den Satz von B2: „wo es geklingelt hat bin ich rein gegangen“.

Datum 3 (Prim_Kl A_Gr 6_ÜA2)

```

013 B1: wo es geklingelt hat,
014      (.) bin ich reinge[gangen-      ]
015 B2:                                     [rechtschriib]fehler.
                                     [rechtschreib]fehler.

016      (1.3)
017 M1: wo?
018 B1: als ob du kei rechtschriibfehler do dinne
      häsch,
      als ob du keine rechtschreibfehler da drin
      hättest,
019 B2: (lacht 1.3)
020 B1: [also (tue nöd) ]
      [also (tu nicht)]
021 M1: [(lacht 1.6)      ] (lacht 1.0)
022 B2: <<lachend> wil mis fünfhundert site hät.>
      weil meins fünfhundert seiten hat.

023 M1: hehehe
024 B1: <<liest vor> wo es geklingelt hat bin ich
      reingegangen.>

```

Die Sequenz beginnt mit dem Vorlesen des Satzes, was von B2 in Zeile 015 abrupt unterbrochen wird. Die Aussage „rechtschriibfehler“ zieht eine kurze Pause nach sich und wird anschließend von M1 und B1 unterschiedlich behandelt: Der Mitschüler M1 behandelt den Beitrag als informierend. Mit dem „wo?“ fordert er weitere Informationen ein, die zur Evaluation der Aussage von B1 notwendig sind. Eine solche Reaktion ähnelt der Reaktion der Autorin in Datum 2 und zeigt eine Orientierung an der sequenziellen Organisation von Überarbeitungssequenzen um das Nachbarschaftspaar ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und ‚Überarbeitung durchführen‘.

Der Autor reagiert in Zeile 018 mit dem Beitrag „als ob du kei rechtschriibfehler do dinne häsch“ allerdings defensiv. Er bearbeitet den Hinweis auf einen potenziellen, noch nicht genannten Fehler, indem er die Schreibleistung des Mit-

schülers relevant setzt. Er zeigt an, dass er den vorhergehenden Beitrag in Bezug auf die Performanz-Unterschiede zwischen sich selbst und dem Urheber des Hinweises, B2, als nicht gerechtfertigt wahrnimmt. Der Performanz-Vergleich zwischen sich selbst und B2 macht auf das ähnliche Niveau der beiden Schüler aufmerksam und entzieht B2 so das Recht, auf Rechtschreibfehler hinzuweisen. Dies zeigt sich auch daran, dass der Autor B1 im weiteren Verlauf der Sequenz darauf verzichtet, auf den Rechtschreibfehler einzugehen.

In Zeile 022 verteidigt B2 anschliessend die ihm hypothetisch unterstellten Rechtschreibfehler, indem er hyperbolisch die Länge seines Textes als Grund für die Rechtschreibfehler ins Feld führt «<<lachend> wil mis fünfhundert site hät.>»: Sein Text habe zwar absolut eine ähnliche Zahl an Rechtschreibfehlern, aber relativ zur Textlänge sei dies eine ganz andere Geschichte. Damit nimmt B2 die von B1 relevant gesetzte Beziehung auf und diskutiert nicht mehr den Fehler an sich, sondern die Beziehung zwischen den beiden. Auch M1 lässt sich auf diese Relevanzsetzung ein, wenn er zu lachen beginnt.

Zusammenfassend zeigt das Datum 3, dass Überarbeitungssequenzen abgebrochen werden können, wenn sich der Autor nicht am Nachbarschaftspaar ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und ‚Überarbeitung durchführen‘ orientiert und stattdessen einen potenziell überarbeitungsinitiiierenden Beitrag auf der Ebene der Rollen- und Beziehungsebene bearbeitet.

5.3 Zwei Theorien – ein Analyseergebnis?

Der Begriff „Beziehung“ spielt also in der Höflichkeitsforschung und der Konversationsanalyse eine Rolle. Doch der Ähnlichkeit auf der Sprachoberfläche sollte man kritisch gegenüberstehen: Die „Beziehung“ und die Arbeit an dieser im Datum 1 meint aus der Perspektive der Höflichkeitsforschung eine in allen Interaktionen latent-relevante Kategorie; sie ist explizit situationsübergreifend (LOCHER/WATTS 2005: 11). Entsprechend werden die gesichtswahrenden Strategien, die die Schüler:innen im Datum 1 einsetzen, relevant, um die entsituierte Beziehung zwischen den Schülerinnen und Antonella sowie den Rest der Klasse nicht zu belasten.

Aus der Perspektive der Konversationsanalyse beschreiben diese Termini emergente Kategorien: Beziehungen und die Aushandlung dieser (Daten 2 und 3) werden für die Rekonstruktion relevant, wenn sie von Schüler:innen in der Interaktion relevant gesetzt werden. „Beziehung“ beschreibt damit ein mikroskopischeres Phänomen, wie die Zuschreibung von diskursiven Positionen – z. B. schulischer Autorschaft – die nicht situationsübergreifend sind, aber für die Organisation einer bestimmten Situation relevant werden. Diese Arten von Beziehungen sind für die lokale Konstruktion von Sinn und Ordnung relevant – ob sie auch ausserhalb ebendieser für die Interaktionsteilnehmer:innen von Bedeutung ist, verneint die Konversationsanalyse, weil sie es nicht beweisen kann.

6 Fazit

Die Motivation für diesen Artikel ergab sich aus der Erfahrung, dass bei der kollegialen Präsentation und Diskussion von authentischen Peer-interaktionalen Daten oft versucht wird, Konzepte der Höflichkeitsforschung für die konversationsanalytische Rekonstruktion fruchtbar zu machen. In diesem Artikel haben wir dargelegt, weshalb wir diesen Versuch für nicht zielführend halten.

In einem ersten Schritt haben wir diese These theoretisch argumentiert, indem wir zeigten, dass die beiden Forschungstraditionen ganz unterschiedliche didaktische Fragestellungen ermöglichen: Die Höflichkeitsforschung, die – je nach Tradition – ‚Höflichkeit‘ bzw. ‚Beziehungsarbeit‘ als latent-relevantes Thema in Interaktionen annimmt, kann kompetenzorientierte Fragestellungen formulieren und diese untersuchen – auch experimentell. Andererseits kann die von der ethnomethodologischen Konversationsanalyse informierte sprachdidaktische Sequenzanalyse danach fragen, wie die gemeinsame Arbeit organisiert bzw. verunmöglicht wird.

In einem zweiten Schritt wurden authentische schulische Interaktionen aus der Perspektive der Höflichkeitsforschung bzw. der Konversationsanalyse analysiert. Dabei wurde gezeigt, dass in beiden Forschungstraditionen der Begriff ‚Beziehung‘ für die Analyse relevant werden kann. Im Datum 1 kann aus der Perspektive der Höflichkeitsforschung argumentiert werden, dass das Handeln der Schülerinnen strategisch darauf zielt, die entsituierte Beziehung zwischen den sprechenden Schülerinnen, Antonella und der Klasse nicht zu belasten. Die konversationsanalytische Untersuchung des Datums 2 zeigte, dass das Aushandeln von Rollen und Beziehungen auch für die Konversationsanalyse relevant ist. Dies in dem Sinne, dass für lokale Organisation von Überarbeitungssequenzen klare Rollenverteilungen relevant sind. Am Datum 3 konnte gezeigt werden, dass das Aushandeln von lokalen Rollen und Beziehungen das Organisieren einer Überarbeitungssequenz im Sinne des Nachbarschaftspaares ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und ‚Überarbeitung durchführen‘ verhindern kann.

Diese Argumentation zusammenfassend, sind wir also davon überzeugt, dass die Höflichkeitsforschung und die Konversationsanalyse die Untersuchung didaktisch relevanter Fragestellungen erlauben: So kann die Konversationsanalyse aufzeigen, inwiefern Peer-interaktive Arbeitsprozesse organisiert werden und wie sie verunmöglicht werden können; wobei die Daten 2 und 3 hier beispielhaft erwähnt seien. Die Höflichkeitsforschung kann andererseits aufzeigen, über welche (argumentativen) Fähigkeiten Schüler:innen verfügen (vgl. Datum 1), die über die im Deutschunterricht oft geübten Anforderungen wie das Positionieren und Begründen hinausgehen (vgl. auch MUNDWILER et al. 2019). Die beiden Forschungsansätze schliessen sich theoretisch jedoch gegenseitig aus – auch wenn sich ihre

Fachbegriffe auf der Sprachoberfläche durchaus ähneln. Auf ihre Kombination sollte deshalb verzichtet werden.

Literaturverzeichnis

- BAUER, Angela (2013): „Erzählt doch mal vom Klassenrat“. Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur. Halle-Wittenberg: Universitätsverlag.
- BLEIKER, Johanna (2013): Heikle Gespräche unter Kindern. Kommunikative Praktiken in Kritik- und Beratungsgesprächen von Schulkindern mit unterschiedlichem sprachlich-kulturellen Hintergrund. Hohengehren: Schneider Verlag.
- BONANATI, Marina (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Berlin: Springer.
- BROWN, Penelope/LEVINSON, Stephen C. (1988): Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, Ulrich/GÜLICH, Elisabeth/KRAFFT, Ulrich (1992): Gemeinsam schreiben. Konversationelle Schreibinteraktionen zwischen deutschen und französischen Gesprächspartnern. In: Textproduktion: Neue Wege der Forschung. Hrsg. v. Hans Krings u. Gerd Antos. Mainz: WVT, S. 219–255.
- DE BOER, Heike (2009): Peersein und Schülersein—Ein Prozess des Ausbalancierens. In: Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Hrsg. v. Heike De Boer u. Heike Deckert-Peaceman. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–225.
- DEPPERMAN, Arnulf (2008): Gespräche analysieren (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DEPPERMAN, Arnulf (2015): Pragmatik revisited. In: Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven, Hrsg. v. Ludwig M. Eichinger. Berlin: de Gruyter, S. 323–352.
- GARDNER, Rod (2019): Classroom Interaction Research: The State of the Art. In: Research on Language and Social Interaction, 52(3), S. 212–226. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631037>
- GIROUD, Claudine/HAUSER, Stefan (2026): Zuhören im Fokus – Beobachtungen zur Interaktivität des Zuhörens im Unterricht. In: Zuhören interdisziplinär. Hrsg. v. Nadine Nell-Tuor u. Sarah L. Fornol. Bern: hep, S. 47–66.
- GOFFMAN, Ervin (1959): The Presentation of Self in Everyday Life. Garden City: Anchor Books.
- GOFFMAN, Ervin (1967): Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior. Garden City: Doubleday.
- HAUSENDORF, Heiko/QUASTHOFF, Uta (2005): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Tübingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- HAUSER, Stefan/HALDIMANN, Nina (2018): Dimensionen von Partizipation im Klassenrat – Beobachtungen aus gesprächsanalytischer Perspektive. In: Sprache und Partizipation in

- Geschichte und Gegenwart. Hrsg. v. Bettina Bock u. Philipp Dreesen. Bremen: Hempen Verlag, S. 125–142.
- HELD, Gudrun (1995): Verbale Höflichkeit: Studien zur linguistischen Theorienbildung und empirische Untersuchung zum Sprachverhalten französischer und italienischer Jugendlicher in Bitt- und Dankessituationen. Tübingen: Narr.
- HERITAGE, John (1991): Garfinkel and Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
- HERITAGE, John/CLAYMAN, Steven (2023): Goffman, face, and the interaction order. In: New Perspectives on Goffman in Language and Interaction: Body, Participation and the Self. Hrsg. v. Lorenza Mondada u. Anssi Peräkylä. London: Routledge, S. 77–96.
- LEHNERER, Elisa (2023): Partizipation auf Klassenebene: „Wir haben wirklich geschaut, dass jeder zu seiner Meinung kommt“. In: Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hrsg. v. Gudrun Quenzel, Michael Beck u. Sebastian Jungkuz. Opladen: Barbara Budrich, S. 169–204.
- LOCHER, Miriam A. (2006): Polite behavior within relational work: The discursive approach to politeness. 25 (3), S. 249–267. <https://doi.org/10.1515/MULTI.2006.015>
- LOCHER, Miriam A. (2008): Relational work, politeness and identity construction. In: Handbooks of Applied Linguistics. Volume 2. Interpersonal Communication. Hrsg. v. Gerd Antos, Eija Ventola u. Tilo Weber. Berlin: de Gruyter, S. 509–540.
- LOCHER, Miriam A./WATTS, Richard J. (2005): Politeness Theory and Relational Work. Journal of Politeness Research. In: Language, Behaviour, Culture 1(1), S. 9–33. <https://doi.org/10.1515/jplr.2005.1.1.9>
- LOCHER, Miriam A./WATTS, Richard J. (2008): Relational work and impoliteness: Negotiating norms of linguistic behaviour. In: Impoliteness in Language. Hrsg. v. Derek Boufield u. Miriam A. Locher. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 77–100. <https://doi.org/10.1515/9783110208344.2.77>
- LÜGER, Heinz-Helmut (2001): Höflichkeitsstile. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- MAYNARD, Douglas W. (2013): Everyone and no one to turn to. Intellectual roots and contexts for conversation analysis. In: The handbook of conversation analysis. Hrsg. v. Jack Sidnell u. Tanya Stivers. Oxford: Wiley-Blackwell, S. 11–31.
- MUNDWILER, Vera/KREUZ, Judith/MÜLLER-FELDMETH, Daniel/LUGINBÜHL, Martin/HAUSER, Stefan (2019): Quantitative und qualitative Zugänge in der Gesprächsforschung. Methodologische Betrachtungen am Beispiel einer Studie zu argumentativen Gruppendiskussionen. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 20, S. 323–383.
- QUASTHOFF, Uta/HELLER, Vivien/MOREK, Miriam (2020): Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen: Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In: Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. Hrsg. v. Uta Quasthoff, Vivien Heller u. Miriam Morek. Berlin: De Gruyter, S. 13–34. <https://doi.org/10.1515/9783110707168-002>
- SACKS, Harvey/SCHEGLOFF, Emanuel A./JEFFERSON, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In: Language 50/1974, S. 696–735.

- SELTING, Margret, AUER, Peter, BARTH-WEINGARTEN, Dagmar, BERGMANN, Jörg R., BERGMANN, Pia, BIRKNER, Karin, COUPER-KUHLEN, Elizabeth, DEPPEMANN, Arnulf, GILLES, Peter, GÜNTNER, Susanne, HARTUNG, Martin, KERN, Fiederike, MERTZLUFFT, Christine, MEYER, Christian, MOREK, Miriam, OBERZAUCHER, Frank, PETERS, Jörg, QUASTHOFF, Uta, SCHÜTTE, Wilfried, SCHÜTTE, Wilfried, STUCKENBROCK, Anja, UHMANN, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/4358>
- SCHEGLOFF, Emanuel A. (1988): Goffman and the analysis of conversation. In: Erving Goffman. Exploring the interaction order. Hrsg. v. Paul Drew u. Anthony Wootton. Cambridge: Polity Press, S. 89–135.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. (2007): Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPITTA, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4: Ein Weg vom spontanen Schreiben zum selbstbewussten Verfassen von Texten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- STADT ZÜRICH (2005): Der Klassenrat. Ein Praxisleitfaden zur Einführung und Institutionalisierung des Klassenrats. Zürich: Ressort Volksschule und Betreuung.
- STUCKENBROCK, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition. Hrsg. v. Peter Auer. Stuttgart: Metzler, S. 217–259.
- TADRES, Jonathan (2025): Aso es isch jo EIGentlich voll okE? Die sequentielle Organisation von Überarbeitungssequenzen während Schreibkonferenzen auf der Sekundarstufe II. In: Didaktik Deutsch (58). <https://doi.org/10.21248/dideu.788>
- TREES, April R./MANUSOV, Valerie (1998): Managing Face Concerns in Criticism Integrating Nonverbal Behaviors as a Dimension of Politeness in Female Friendship Dyads. In: Human Communication Research 24 (4), S. 564–583. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1998.tb00431.x>
- WATTS, Richard J. (2003): Politeness. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615184>

Onlinequellen

URL 1: <https://www.swissubase.ch/de/> [18.09.2025]

Der Inhalt dieses Beitrags wurde noch nicht an anderer Stelle veröffentlicht. Auf die Zuhilfenahme von KI wurde vollständig verzichtet.

Jonathan Tadres

ORCID: 0009-0009-5482-8990

Pädagogische Hochschule Zug

Fachschaft Deutsch und Deutsch als Zweitsprache/Zentrum Mündlichkeit

E-Mail: jonathan.tadres@phzg.ch

Lee Ann Müller

ORCID: 0009-0008-0800-1047

Pädagogische Hochschule Zug

Zentrum Mündlichkeit/Fachschaft Deutsch und Deutsch als Zweitsprache

E-Mail: lee.mueller@phzg.ch