



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Kreuz, J., Munwiler, V. & Luginbühl, M. (2017). Mündliches Argumentieren im Spannungsfeld zwischen Kollaboration und Abgrenzung – Zu lokalen Gruppenidentitäten in schulischen Einigungsdiskussionen. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 2), 147-159.
<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2017.1148>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Judith Kreuz, Vera Munwiler, Martin Luginbühl, 2017

Mündliches Argumentieren im Spannungsfeld zwischen Kollaboration und Abgrenzung – Zu lokalen Gruppenidentitäten in schulischen Einigungsdiskussionen

Judith KREUZ

Pädagogische Hochschule Zug
Zentrum Mündlichkeit
Zugerbergstrasse 3, 6301 Zug, Schweiz
judith.kreuz@phzg.ch

Vera MUNDWILER & Martin LUGINBÜHL

Universität Basel
Deutsches Seminar
Nadelberg 4, 4051 Basel, Schweiz
vera.mundwiler@unibas.ch, martin.luginbuehl@unibas.ch

Children who engage in argumentative peer-discussions also negotiate their identities at the same time. We discuss two case studies to show the relationship between children's persuasive practices and their claims of identity in interaction. Our findings show that children aged between 7 and 14 flexibly adapt persuasive strategies to different situations (e.g. collaborative vs. confrontational), that they respectively use diverse linguistic resources (e.g. reasoning, directives, prosody etc.), orient to their recipients and display various roles.

Keywords:

oral argumentation, peer discussions, conversation analysis, conflict, disagreement, identity and relationship management.

1. Einleitung¹

Mündliches Diskutieren von Grundschulkindern ist nach wie vor kaum untersucht (zum schulischen Diskutieren auf Sekundarstufe II vgl. z.B. Grundler 2011; Krelle 2014; Spiegel 2006). Mit dem laufenden Nationalfondsprojekt "Argumentative Gesprächskompetenz in der Schule: Kontexte, Anforderungen, Erwerbsverläufe" wollen wir diese Lücke schliessen. Wir fokussieren im folgenden gesprächsanalytischen Beitrag den Zusammenhang zwischen dem mündlichen Argumentieren und der Aushandlung von Gruppenidentitäten. Dabei geht es im Wesentlichen um Gruppenbildungsprozesse und die Markierung sozialer Grenzen. Wir beobachten in unseren Daten, dass es innerhalb der argumentativen Bearbeitung der vorgegebenen Fragestellung immer wieder zu dynamischen und temporären Aus- und Eingrenzungen einzelner Kinder kommt (vgl. z.B. Kyratzis 2004), aber auch zu Abgrenzungen

¹ Wir danken Ina Pick und zwei anonymen GutachterInnen für ihre Anmerkungen zu einer früheren Version dieses Artikels.

sowie Musterübernahmen von anderen sozialen Gruppen (z.B. von Erwachsenen oder Lehrpersonen). Diese Gruppendynamiken und Markierungen von Gruppenzugehörigkeit wirken sich auf das Argumentieren insofern aus, als dass es zu Quaestioverschiebungen kommen kann, Status und Autorität als Argument funktionalisiert werden oder supportive Sprechhandlungen, wie Zustimmungen, konsensuelles Argumentieren und Deeskalierungstaktiken zur Stärkung einzelner Argumente führen. Die sozialen Differenzierungen lassen sich sowohl auf der sprachlichen als auch auf der non- und paraverbalen Ebene analytisch erfassen.

2. Daten und Methoden

Unser Korpus besteht aus 180 videografierten und transkribierten Peer-Gesprächen verschiedener Primarschulen der deutschsprachigen Schweiz. Es diskutieren jeweils vier Kinder in einer zufällig zusammengestellten Gruppe einer Klasse. Wir untersuchen dabei drei Altersgruppen und haben entsprechend Daten aus den Klassen 2, 4 und 6 (7- bis 14-jährige Kinder) erhoben.² Die SchülerInnen diskutieren in diesen Gruppen selbstorganisiert und ohne Anwesenheit von Erwachsenen eine für Schulübungen typische strittige Frage mit dem Ziel einer gemeinsamen Einigung. Hierfür haben wir zwei Settings entwickelt, das Robinsonsetting und das Spendensetting. Die Robinsonaufgabe besteht darin, dass sich die Kinder vorstellen sollen, sie seien auf einer einsamen Insel gestrandet und können aus zwölf vorgegebenen Gegenständen drei auswählen, um sie vom Meeresgrund heraufzuholen. Beim Spendensetting sollen die Kinder zwischen vier Möglichkeiten auswählen, für die sie gerne als Gruppe Geld spenden möchten. Diese Instruktionen bekommen die Kinder direkt vor der Diskussion und sie erhalten weder Zeit noch Materialien zur Vorbereitung. Die meisten der Diskussionen beginnen mit dem Nennen von Vorschlägen bzw. mit dem Abgleich von Meinungen, die zumeist noch unbegründet von den Kindern hervorgebracht werden. Durch das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Sichtweisen wird jedoch bald Dissens etabliert und durch das Setzen von Begründungspflicht werden Begründungen eingefordert. Was als Begründung akzeptiert wird, unterliegt der Aushandlung der Gesprächsteilnehmenden selber und kann daher eine Vielfalt an persuasiven Mitteln aufweisen. Diese Phasen werden während des Gesprächs mehrmals durchlaufen, aber häufig unterschiedlich realisiert oder auch ausgelassen. Auch die Konsensfindung als abschliessende Handlung variiert – so können sich die Kinder den Konsens explizit durch Ratifizierungen oder gemeinsame Zusammenfassungen anzeigen, Begründungen aber auch versanden lassen (vgl. auch Heller 2012: 95) oder still akzeptieren. Die Gesprächsdaten wurden nach den GAT 2-Konventionen (Selting et al. 2009)

² Allerdings stellen die in diesem Artikel gezeigten Daten lediglich zwei Fallbeispiele dar und wurden unabhängig von der Klassenstufe ausgewählt, leisten hier damit also keinen Vergleich argumentativer Kompetenzen in verschiedenen Altersstufen.

transkribiert und zunächst auszugsweise nach Prinzipien der ethnomethodologischen Gesprächsanalyse (vgl. z.B. Bergmann 1981; Deppermann 2008) sequenzanalytisch untersucht.

3. Persuasion und Identität in Peer-Diskussionen

Da die Rahmenbedingung so gestellt ist, dass die Kinder vor einem offenen Problem stehen bzw. mit einer strittigen Frage konfrontiert sind, ist erwartbar, dass sie die Aufgabe zumindest teilweise argumentativ bearbeiten. Wenn wir von mündlichem Argumentieren sprechen, so schliessen wir uns definitorisch und methodisch an gesprächsanalytische Studien an (z.B. Grundler 2011; Heller 2012; Spranz-Fogasy 2005) und verstehen Argumentieren als denjenigen Bereich sprachlichen Handelns, in dem zwei oder mehr Personen gemeinsam ein für wichtig erachtetes, gesprächslokal jedoch als problematisch markiertes Thema durch aufeinander bezogene sprachliche und nichtsprachliche Handlungen mündlich etablieren und argumentativ bearbeiten, also Positionen unter Rückgriff auf Begründungen und Plausibilisierungen erläutern und stützen (vgl. auch Andrews 2005: 110; Heller 2012; Spranz-Fogasy 2005: 146; Vogt 2002: 29f.). Argumentieren ist dementsprechend eine global dimensionierte, sequentiell strukturierte und interaktiv hervorgebrachte Leistung zur begründeten Bearbeitung von differierenden Geltungsansprüchen (vgl. Heller & Krah 2015; Quasthoff & Krah 2012).

Die für Diskussionen typischen "Action-Opposition"-Sequenzen (Hutchby 1996: 22ff.), müssen nicht nur explizit begründend vollzogen werden, sondern können ebenso durch unbegründete Behauptungen und Gegenbehauptungen erfolgreich sein. Verstärkende Wirkung erhalten derlei Behauptungen, wenn die Diskutierenden sie prosodisch stark markieren, z.B. durch Betonungen (vgl. Kreuz & Mundwiler im Druck), durch den Einsatz von Modalitätspartikeln, wie z.B. "sicher", "bestimmt", "klar" oder durch insistierende Äusserungs- bzw. Wortwiederholungen, die oft auch durch Gestik und Blickkontakt unterstützt werden.

Nicht nur auf der sprachlich-sprecherischen Ebene nutzen die SchülerInnen persuasive Strategien, sondern auch auf der Ebene der Identitäts- und Beziehungsgestaltung. Gemäss interaktionslinguistischer Tradition verstehen wir Identität als "social positioning of self and other" (Bucholtz & Hall 2005: 586), was ausgehend von einer konstruktivistischen Perspektive meint, dass Identität aktiv und lokal von den Beteiligten durch gegenseitige Zuschreibungen in der Interaktion angezeigt wird (vgl. Antaki & Widdicombe 1998: 3ff.). Wenn wir also von Gruppenidentitäten sprechen, sind keine fixen Einheiten gemeint, sondern fragile und temporäre Gemeinschaften, die sich durch verschiedene multimodale Praktiken Zugehörigkeiten anzeigen. Argumentative Peer-Gespräche und insbesondere Dissensbearbeitungen bieten dabei typischerweise Spielraum für Identitätsaushandlungen wie Selbst- und

Fremdpositionierung, Ein- und Ausgrenzungen etc., da jeweils Positionen verhandelt und Identitätsansprüche erhoben werden (vgl. auch Hample & Irions 2015; Morek 2015). In den Daten beobachten wir, wie die Kinder beispielsweise Perspektiven angleichen, um die Zugehörigkeit zur Gruppe zu demonstrieren und eigene Positionen der Gruppenakzeptanz unterwerfen zu können. Auch durch das Etablieren bestimmter Rollen innerhalb des Gesprächs,³ v.a. als (epistemische) Autorität (vgl. Stivers 2005: 136ff.) oder informelle/r GruppenleiterIn, gelingt es den SchülerInnen, persuasiv auf die anderen Teilnehmenden einzuwirken.

4. Konfliktbearbeitung und Identitätsaushandlung – zwei Fallanalysen

In den meisten unserer Daten beginnen die Kinder aufgabenorientiert mit der Gruppendiskussion und lassen sich auf einen gemeinsamen Aushandlungsprozess ein, der am Ende zu einer Einigung führt. Im Folgenden diskutieren wir zwei Fallbeispiele, welche sich von den regulären Fällen in unserem Korpus unterscheiden: Das erste Fallbeispiel (siehe 4.1) zeigt einen Kontext, in welchem ein Junge sich gleich von Beginn an selbst ausgrenzt und dadurch bewirkt, dass auch im weiteren Verlauf der Diskussion Beziehungsaspekte die eigentliche Aufgabe überlagern. Wir zeigen, wie es in der Folge zu dynamischen sozialen Ein- und Ausgrenzungen kommt und wie sich dabei wechselhafte (Gruppen-)Identitäten konstituieren. Beim zweiten Fallbeispiel (siehe 4.2) handelt es sich um eine Diskussion zwischen vier Kindern, die bis zum Schluss keinen Konsens finden, da ein Junge auf seiner Position beharrt. Diese verhärtete Konfrontation bewirkt dabei, dass die Kinder ein umfangreiches Repertoire an persuasiven Strategien zur Aufführung bringen (müssen).

4.1 Fallbeispiel 1: Soziale Ein- und Ausgrenzung

Die folgenden Auszüge (1)-(4) stammen aus dem Gespräch Ro_K2_SA_G1a mit den vier Kindern Valérie, Marianne, Ricardo und Nora (Pseudonyme), welche die zweite Primarschulklasse besuchen und hier die Robinsonaufgabe bearbeiten. Nach der Instruktion verlassen die Versuchsleitenden den Raum und Ricardo ergreift als Erster das Wort:

(1) Selbstinitiierte Selbstausgrenzung (Min. 03:42-03:45)

- 01 RIC: ich besprächs mit mir eLÄIge;
 ich bespreche es mit mir alleine
 02 ((steht auf und geht vom Tisch weg))
 03 ich bi dr ÄINzig bueb?
 ich bin der einzige Junge

³ Uns liegen keine Informationen über die Rollen der Kinder im sonstigen unterrichtlichen/schulischen Alltag vor. Wir können lediglich diejenigen Phänomene rekonstruieren, die sich im Gespräch an der analyse-zugänglichen Oberfläche zeigen.

Ricardo setzt hier zu Beginn die soziale Kategorie 'Gender' relevant und grenzt sich infolgedessen selbst aus, da er in der Vierergruppe der einzige Junge ist (Z. 03). Daraufhin rücken die Mädchen näher zueinander und beginnen sich zu dritt mit der Aufgabe auseinanderzusetzen. Als kurze Zeit später die Versuchsleitenden in den Raum kommen, um zu betonen, dass die Aufgabe zu viert bearbeitet werden soll, ruft Ricardo laut aus ("ne:::in") und inszeniert zudem gestisch seinen Aussenseiterstatus. Dennoch fügt er sich und es beginnt die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe:

(2) Integration, Opposition und Koalition (Min. 04:18-04:28)

- 01 VAL: ICH würde sAgen (.) wir brauchen ein ZELT zum schlAfen,
ich würde sagen wir brauchen ein Zelt zum Schlafen
- 02 RIC: ((steht auf und geht zum Tisch zurück)) nä::-
nein
- 03 NOR: <<p> und ein FEUerwerk>,
und ein Feuerwerk
- 04 VAL: [(<<zu NOR> NÄI>,
nein
- 05 MAR: und Ich würd sÄge [dass me (-) dass mir au e DEcki brUUche,
und ich würde sagen dass man dass wir auch eine Decke brauchen
- 06 RIC: NÄI (-) decki BRUUche mir nIt; °hh
nein Decke brauchen wir nicht
- 07 MAR: DOCH gäll vAlerii.
doch gell Valérie

In Beispiel (2) beginnen insbesondere Valérie in Z. 01 und Marianne in Z. 05, modalisierend und perspektivierend ihre Vorschläge zur Diskussion zu stellen (dazu auch Grundler 2011: 348-359). Ricardo fällt hingegen auf durch seine unmodalisierten Einwände (Z. 02, 06) und dadurch inhaltlichen Abgrenzungen von den anderen. Dieses Muster setzt sich in dem Gespräch fort – auf der einen Seite die modalisierten Vorschläge der Mädchen, auf der anderen die abschlägigen Voten von Ricardo. Dieses Verhalten löst an mehreren Stellen aus, dass Marianne ihre Position durch eine Koalitionsbildung zu stützen versucht (hier in Z. 07). Auch für seine eigenen Vorschläge wählt Ricardo eine stark unmodalisierte Form, indem er die Position nicht als verhandelbar und diskutierbar präsentiert, sondern als Fakt:

(3) Opposition und Perspektivierung (Min. 06:05-06:37)

- 01 RIC: s WICHtigscht °h äh wo s (.) brUUcht (.) isch (.) s !SACK!mässer.
das Wichtigste äh was es braucht ist das Sackmesser
- 02 °h s SACKmässer brUUcht me zum (-) °h d bÄum absÄÄge,
das Sackmesser braucht man um die Bäume abzusägen
- 03 °h und denn kA me e FLOSS bAue;
und dann kann man ein Floss bauen
- 04 MAR: °h Aber [me bruucht (-) schlO-
aber man braucht Schla
- 05 VAL: [jä SACKmässer brUUcht me ganz sIcher.
ja Sackmesser braucht man ganz sicher
- 06 MAR: ICH würd e schlOOfsack mitnee wenn ich (.) wenn ich DII wär.
ich würde einen Schlafsack mitnehmen wenn ich wenn ich dich wäre
- 07 RIC: schlOOfsack nit NÖtig; °h
Schlafsack nicht nötig

- 08 VAL: (-) aso e ZÄLT und ä sAckmässer hÄmmer jetzt;
also ein Zelt und ein Sackmesser haben wir jetzt
- 09 MAR: (-) (jo und) SCHLOOFsack;
(ja und) Schlafsack
- 10 RIC: <<laut und genervt> nÄ:i zÄlt isch (.) !UN:NÖ::TIG!>-
nein Zelt ist unnötig
- 11 MAR: NÄ::I::;
nein
- 12 RIC: UNnötig;
unnötig
- 13 NOR: nÄ:ä:i;
nein
- 14 MAR: [nÄ:i (.) e zÄlt isch SÜper;
nein ein Zelt ist super
- 15 RIC: [UNnötig;
unnötig
- 16 MAR: zum SCHLOOfe [denn het mes wEnigstents (-)e bitz bequE::m.
um zu schlafen dann hat man es wenigstens ein bisschen bequem
- 17 RIC: [!UN!nötig-
unnötig

In Z. 01-03 präsentiert Ricardo seinen Vorschlag und stützt diesen mit einer Begründung. Während die Mädchen weiter oben Formulierungen gewählt haben wie "ich würde sagen...", realisiert Ricardo seine Äusserung als unanfechtbar ("das Wichtigste was es braucht ist...") und realisiert damit monoperspektivisches Argumentieren. Dadurch grenzt er sich auch sprachlich weiter von den drei Mädchen ab. Interessant ist dann die Antwort und insbesondere die selbstinitiierte Selbstreparatur von Marianne: "aber man braucht Schla" (Z. 04), "ich würde einen Schlafsack mitnehmen wenn ich wenn ich dich wäre" (Z. 06). Sie beginnt also im selben Format wie Ricardo, nämlich mit der Formulierung eines Faktes, und wechselt dann zur modalisierten und perspektivierten Formulierung mit dem persuasiven Zusatz "wenn ich dich wäre". Wir sehen in Beispiel (3), dass dieser Strategiewechsel bei Ricardo allerdings keine Auswirkung hat. Er markiert seine Äusserungen weiterhin als nicht verhandelbar und lehnt den vorgeschlagenen Schlafsack mehrfach und vehement ab. Durch die prosodische Markierung und die Wiederholungen etabliert sich zudem eine akzentuiertere Opposition; er forciert den Dissens. Dies löst nun auch bei Marianne und Nora aus, dass sie unmodalisiert widersprechen und auf ihrer Position beharren.

In der Folge argumentiert Ricardo gegen Zelt und Schlafsack, indem er seine Idee präsentiert, dass Palmenblätter ebenso nützlich wären. Die drei Mädchen opponieren und beteiligen sich alle ko-konstruktiv an den Einwänden gegen Ricardos Idee. Dadurch verfestigen sich die Koalitionen und die etablierten Gruppenzugehörigkeiten. Schliesslich eskaliert das Gespräch und es folgt die endgültige Ausgrenzung von Ricardo:

(4) Endgültige Ausgrenzung (Min. 07:03-07:20)

- 01 RIC: NÄ:I nIt (-) zum druff (-)°h HO:cke,
nein nicht um drauf zu sitzen
- 02 zum UN:terem (-) h° äh:: [(xxx xxx)
um darunter äh (xxx xxx)

- 03 MAR: [vAlerii wÜrdisch du SCHLOOFseck mItnee.
Valérie würdest du Schlafsäcke mitnehmen
- 04 RIC: <<f> iir begrIffet (-) [ÄINsami Insle nit>.
ihr begreift einsame Insel nicht
- 05 VAL: [<<zu MAR> JÄ>,
ja
- 06 MAR: (mi (.) [am (.) a) ähm-
(mi am a) ähm
- 07 RIC: [ich wü (-) ich WÜNSCHT ich wEr elÄi:ge he:.
ich wü ich wünschte ich wäre alleine hey
- 08 MAR: wÜrdsch du (.) SCHLOOFseck mItnee.
würdest du Schlafsäcke mitnehmen
- 09 NOR: ((nickt))
- 10 MAR: ich AU-
ich auch
- 11 VAL: [und e ZÄLT,
und ein Zelt
- 12 RIC: [(ich nit)
(ich nicht)
- 13 VAL: also sch SCHLOOFseck und zÄlt hÄmmer jetzte.
also Sch Schlafsäcke und Zelt haben wir jetzt
- 14 NOR: und e SACKmässer,
und ein Sackmesser
- 15 VAL: (--) OU denn hÄmmer jo scho Alles;
oh dann haben wir ja schon alles

Zu Beginn des Auszugs versucht Ricardo zum wiederholten Male die Verwendungsweise der Palmblätter zu erläutern, gibt jedoch auf und setzt dann zuerst zu einer prosodisch stark markierten und gestisch unterstützten Beleidigung an: "ihr begreift einsame Insel nicht" (Z. 04) und grenzt sich schliesslich erneut von der Gruppe ab: "ich wü ich wünschte ich wäre alleine hey" (Z. 07). Auch die Mädchen zeigen nun keine Bemühungen mehr, Ricardo zu integrieren. Im Gegenteil, durch die namentliche Adressierung Valéries (Z. 03), die körperliche Ausrichtung und sprachlich durch den ko-konstruierten Abschluss der Einigungsdiskussion konstituieren sie sich deutlich als Dreiergruppe.

Dieses Gespräch zeigt einen Kontext, in welchem die Gruppenzugehörigkeiten ständig infrage gestellt werden und dadurch das eigentliche Argumentieren überlagern. Die Mädchen treffen ihre Entscheidungen weniger durch Begründungen, sondern durch das Übereinstimmungsprinzip. Sie stellen durch die Konstruktion ihrer Gruppenzugehörigkeit Einigkeit her. Am Ende gelingt die Eingliederung von Ricardo nicht und die einseitige Selbstausgrenzung wird nach mehreren Integrationsangeboten schliesslich wechselseitig bestätigt. Die Grenze zwischen Ricardo und den Mädchen wird von ihm explizit am Geschlecht festgemacht und später an den kognitiven Fähigkeiten, als er ihnen Dummheit unterstellt. Zwei genderspezifische Sichtweisen zur Situation 'Einsame Insel' treffen hier aufeinander, die sich in der gegenseitigen Nichtakzeptanz der jeweiligen Argumente niederschlagen: Ricardo stellt das dringende Überleben in den Vordergrund, während es die Mädchen vor allem bequem haben wollen. Die verhärteten Fronten manifestieren sich aber auch deutlich durch die unterschiedlichen persuasiven Strategien und sprachlichen

Ressourcen für das Argumentieren: Während Valérie, Marianne und Nora ihre Positionen jeweils zur Diskussion stellen und dadurch potenziell eine Argumentation ermöglichen, lässt Ricardo keine anderen Perspektiven zu und verkündet stets seine gemachte Meinung. Er begründet diese zwar häufiger und vielfältiger als die Mädchen, dennoch scheitert das gemeinsame Argumentieren in dieser Gruppe, da Beziehungsaspekte, wie Ricardos Selbstausgrenzung, die reaktive Abgrenzung der Mädchen und Ricardos unmodalisiertes und monoperspektivisches Argumentieren die sachlogische Gesprächsebene zu überlagern scheinen.

4.2 Fallbeispiel 2: Verhärtete Koalitionen

Die folgenden Auszüge (5)-(7) stammen aus dem Gespräch Sm_K6_DN_G2 mit den vier Kindern Daniel, Ted, Simon und Lars, welche die sechste Primarschulklasse besuchen und hier die Spendenaufgabe bearbeiten.

Die folgende Sequenz nimmt thematisch auf das Spendenprojekt "Biene" Bezug, welches eines der favorisierten Projekte von Daniel, Ted und Simon ist. Einzig Lars ist der Meinung, dass ihm die Bienen nichts nützen würden und etabliert damit Dissens. Daniel bringt Lars hierauf in Begründungszwang und fordert durch eine provokative Frage eine Begründung heraus, kurz darauf schalten sich auch die anderen beiden Diskutanten ein, um gemeinsam mit Daniel ko-konstruktiv an der Argumentation gegen Lars zu arbeiten:

(5) Ko-Konstruktionen und Koalitionsbildung (Min. 07:23-07:26)

01 DAN: Ohne [die BIEnen; (-) gEht das NICHT;]
 02 TED: [Ohne die BIEnen; gEht das NICHT;]
 03 SIM: auch kein HOnig;

Nicht nur durch die gemeinsame Addition von Gegenargumenten, sondern auch durch chorisches Sprechen von Daniel und Ted, sowie die alignierte Körperausrichtung der drei Jungs zueinander zeigt sich deutlich, wie sich die konfrontative Ausrichtung gegen Lars verhärtet und sich erste Koalitionen bilden. Lars zeigt sich davon nicht überzeugt, sondern beharrt auf seiner Position und inszeniert Gleichgültigkeit (u.a. durch pfeifen).

Das weitere Gespräch beginnt sich durch das Beharren von Lars im Kreis zu drehen und ergebnislos in die Länge zu ziehen, bis schliesslich Simon zu einer Abstimmung auffordert: "stimmen wir ab". Aber auch diese Strategie zu einer möglichen Lösungsfindung wird von Lars abgelehnt, indem er die Gesprächsleitung anzweifelt:

(6) Aushandlung von Rollen und Gruppenidentitäten (Min. 09:09-09:15)

01 LAR: <<f> du bIsch da nöd dr SCHEFF;>
 du bist hier nicht der Chef
 ((...))
 02 DAN: es müend !AL!li (-) alli müend äinig eh Iiverstande sii.
 es müssen alle alle müssen einig eh einverstanden sein
 03 LAR: ah Ebe (.) ICH bi nid Iiverstande;
 ah eben ich bin nicht einverstanden

Durch diese metakommunikative Aushandlung der Gesprächsrollen und des gesprächssteuernden Verfahrens wird deutlich, wie nun allmählich das eigentliche Thema verlassen wird und wie die Beziehungsarbeit in den Vordergrund des Gespräches rückt. Die Markierung der Koalitionen geht schliesslich soweit, dass Lars sich durch die Änderung der Sitzordnung (er setzt sich auf den Stuhl der Versuchsleiterin) ausgrenzt. Er distanziert sich somit auch durch seine körperliche Aktivität (wie auch durch die Inszenierung körperlicher Gewalt).

Nach dem gescheiterten Versuch der Abstimmung verfolgen die Kinder nun wieder ein argumentatives Verfahren und fordern explizit von Lars erneut eine Begründung. Dieses Mal jedoch so stark elizitiert, dass ihr Gesprächsverhalten an Unterrichtsgespräche und an Sprachmuster Erwachsener erinnert (sog. "teaching sequences" nach Keppler & Luckmann 1991).

(7) Begründungszwänge und teaching sequences (Min. 15:01-15:03)

01 TED: he LARS,
 hey Lars
 02 (.) jetzt säg mal es GUETS argumänt,
 jetzt sag mal ein gutes Argument
 03 wisoo du bIIIne nöd WOTSCH;
 wieso du die Biene nicht willst

Lars kommt seiner Begründungspflicht nicht nach. Er weicht verbal aus und klatscht und lacht lediglich, sodass Daniel einige Turns später eine weitere Strategie anwendet und damit droht, die Versuchsleitung zu holen, um die kommunikative Ordnung wiederherzustellen.

Insgesamt zeigt sich im weiteren Gesprächsverlauf, dass Lars keine oder nur wenig plausible Gegenargumente findet ("ich hasse einfach die Bienen"), unvermittelt thematisch ablenkt ("und wieso nicht für Kinder, die kein Geld haben") und die verbale Interaktion verweigert. Die anderen Schüler versuchen derweil mit vielfältigen Überzeugungsstrategien auf Lars einzuwirken: durch Modalitätenwechsel (z.B. scherzhaftes Eingehen vs. ernste Normaufrufe und Drohungen) und durch den rezipientenspezifischen Zuschnitt auf Lars' Lebenswelt mit provokativ-argumentativen Fragen ("was würdest du essen ohne Bienen"; es folgt eine beispielhafte Erklärung zu den Bestandteilen von Lars' vorgeschlagenem Gericht – einer Pizza). Die Opposition beider Parteien verstärkt sich, sodass letztlich kein gemeinsamer Konsens gefunden wird.

Das gesamte Gespräch ist durch eine Ambivalenz zwischen scherzhafter und ernsthafter Interaktionsmodalität gekennzeichnet. Die Kinder streben einerseits nach einer Beseitigung des Strittigen und unternehmen starke Lösungsanstrengungen, wie z.B. durch Begründungen (vgl. Arendt 2014, 2015; Komor 2010); andererseits signalisieren einzelne von ihnen (insbes. Lars) kein Interesse an einer inhaltlichen oder praktischen Lösung. Die gesamte sachlogische Argumentation wird durch eine starke Identitätsaushandlung, wie

z.B. durch spielerisch-scherzhafte Androhungen und Beleidigungen/Herabsetzungen torpediert.

Für kommunikativ anspruchsvolle Situationen wie argumentative Diskussionen, bei denen divergierende Interessenspartnerschaften bestehen, spielt die Identitäts- und Beziehungsebene für eine gelingende Kommunikation eine umso bedeutendere Rolle. Gespräche können beispielsweise erfolglos verlaufen, wenn wenig auf Mittel der Modalisierung zurückgegriffen wird oder Perspektivübernahmen fehlen und stattdessen konfliktschürende Angriffe auf der Beziehungsebene erfolgen. Die Parteien grenzen sich dadurch weiter voneinander ab und es wird interaktional aufwendiger, "kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen" (Klein 1980: 19) und somit wird auch der Zweck argumentativer Auseinandersetzungen untergraben.

5. Fazit

Die vorgestellten Einigungsdiskussionen zeigen, welchen Einfluss die soziale Organisation und die Beziehungsgestaltung von kindlichen Peer-Interaktionen auf das Argumentieren haben. Beispielsweise kann die Aushandlung von Beziehungen, also die lokale Aushandlung von Gruppenzugehörigkeit und damit Gruppenidentitäten, argumentative Funktionen übernehmen, indem sie sich durch Allianzenbildung und Abgrenzung auf die Akzeptanz von Argumenten auswirkt. Komplexe Identitätsaushandlungen erfordern offensichtlich auch komplexere persuasive Strategien, die die Kinder flexibel auf vielfältige Weise anwenden müssen, um die Opposition zu überzeugen (vgl. auch Goodwin 2006): sie passen sich dem Interaktionsmodus an (kooperativ vs. konfrontativ, modalisiert vs. unmodalisiert etc.), sie nutzen unterschiedliche multimodale Ressourcen (Begründen, Anweisen i.S. eines sprachlichen Erwachsenenmusters, Nutzen prosodischer Markierung etc.), sie schneiden ihre Äußerungen immer spezifischer auf die Rezipierenden zu oder übernehmen gewisse Rollen (z.B. als Gruppenführernde). Durch provokative Inszenierungen von Ablehnung, wie in Beispiel 2, fordern sich die Kinder heraus, mit potenzieller "otherness" (Zadunaisky & Blum-Kulka 2010: 212) umzugehen und persuasive Strategien mit dem Ziel einer gemeinsamen Einigung zu testen. So kann zwar die Arbeit am Ein- und Ausgliedern von Gesprächsteilnehmenden das sachlogische Argumentieren überlagern, aber auch als Raum für Sozialisierung geltend gemacht werden.

Die untersuchten Kontexte erfordern somit nicht nur Kompetenzen adäquater sprachlicher Markierung des eigenen Beitrags, sondern auch die Fähigkeit, "sequentielle Abhängigkeiten im Gespräch, lokale und globale Zugzwänge, zu erkennen und zu befolgen" (Quasthoff 2009: 92). Dadurch bieten Peer-Diskussionen, und speziell Dissens-Interaktionen oder gar Streitgespräche, geeignete Lernumgebungen für Kinder (vgl. Zadunaisky & Blum-Kulka 2010; Morek 2015), denn sie können innerhalb ihres kinderkulturellen

Bedeutungsraumes ihr Repertoire an persuasiven Strategien anwenden und üben, es auf ihre kontextspezifische Wirkung prüfen – damit auch Erfahrungen des Erfolgs oder Scheiterns sammeln (vgl. Arendt 2015) sowie Ein- und Ausgrenzungsprozesse erleben und diese innerhalb der Gruppe aushandeln.

Für das Lehren und Lernen mündlicher Kommunikation in der Schule geben die Daten nicht nur Hinweise auf das gesprächsrhetorische Repertoire von Kindern (das sich deutlich von dem unterscheidet, was in entsprechenden Schulbuchübungen normativ eingefordert wird, vgl. Mundwiler et al. 2016), sondern auch Aufschluss über das soziale Verhalten in der Kleingruppe. Kleingruppenarbeit bietet Potenzial für soziales Lernen, wenn sie didaktisch sinnvoll eingesetzt wird und auf eine durchdachte Förderung von Teilkompetenzen abzielt. Das Lösen kommunikativ strittiger Aufgaben kann beispielsweise für die Interaktion in bestimmten Rollen sensibilisieren (OpponentIn – ProponentIn, ÜberwacherIn, LeiterIn) und vermitteln, wie Kompromisse gefunden werden können – oder wieweit die eigene Position verteidigt werden kann. Es kann ein Spielfeld sein, um soziale Gesprächsregeln zu etablieren und das eigenständige Überwachen dieser Regeln zu üben, aber auch bereits erworbene (normative) Regeln auszuprobieren; und es kann Interaktionserfahrungen auf der Sach- vs. der Beziehungsebene und deren Reflexion ermöglichen. Durch eine subtile Begleitung der Kleingruppenarbeit durch die Lehrperson, z.B. durch das Aufzeichnen per Videokamera, wird das sprachliche Handeln steuer- und überprüfbar, kann retrospektiv mit den SchülerInnen bewertet werden und es kann aufgezeigt werden, wo Förderungsbedarf hinsichtlich einer erfolgreichen Gesprächsführung besteht.

LITERATUR

- Andrews, R. (2005). Models of argumentation in educational discourse. *Text* 25(1), 107-127.
- Antaki, C. & Widdicombe, S. (1998). Identity as an achievement and as a tool. In C. Antaki & S. Widdicombe (Hgg.), *Identities in talk* (pp. 1-14). London: Sage Publications.
- Arendt, B. (2014). Konfliktbearbeitung von Kindergartenkindern. Verbale resp. Argumentative und nonverbale Muster. *Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki*, 21-34.
- Arendt, B. (2015). Kindergartenkinder argumentieren: Peer-Gespräche als Erwerbskontext. In B. Arendt, V. Heller & A. Krah (Hgg.), *Kinder argumentieren: Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft)* (pp. 21-33). Göttingen: V+R unipress.
- Bergmann, J. R. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. Schröder & H. Steger (Hgg.), *Dialogforschung: Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache* (pp. 9-51). Düsseldorf: Schwann.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7(4-5), 585-614.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. Malden, MA: Blackwell.
- Grundler, E. (2011). *Kompetent argumentieren: Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hample, D. & Irions A. (2015). Arguing to display identity. *Argumentation* 29(4), 389-416.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, V. & Krah, A. (2015). Wie Eltern und Kinder argumentieren: Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In B. Arendt, V. Heller & A. Krah (Hgg.), *Kinder argumentieren: Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft)* (pp. 5-20). Göttingen: V+R unipress.
- Hutchby, I. (1996). *Confrontation talk: Arguments, asymmetries, and power on talk radio*. New York: Routledge.
- Keppler, A. & Luckmann, T. (1991). Teaching: Conversational transmission of knowledge. In I. Marková & K. Foppa (Hgg.), *Asymmetries in dialogue* (pp. 143-165). Oxford: Harvester Wheatsheaf.
- Klein, W. (1980). Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 38, 9-57.
- Komor, A. (2010). *Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich: Eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit*. Münster: Waxmann.
- Krelle, M. (2014). *Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive: Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kreuz, J. & Mundwiler, V. (im Druck). "verbAndskasten !MÜS!sen wir haben;": Zum argumentativen Potenzial von Prosodie am Beispiel von Einigungsdiskussionen bei Grundschulkindern. *Studia Linguistica*. Universität Wrocław.
- Kyratzis, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology* 33(1), 625-649.
- Morek, M. (2015). Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen: (K)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? In B. Arendt, V. Heller & A. Krah (Hgg.), *Kinder argumentieren: Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft)* (pp. 34-46). Göttingen: V+R unipress.
- Mundwiler, V., Kreuz, J., Hauser, S., Eriksson, B. & Luginbühl, M. (2016). Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik: Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich. In S. Hauser & M. Luginbühl (Hgg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion: Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken* (pp. 91-123). Bern: hep.
- Quasthoff, U. (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik: Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 3 (pp. 88-105). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Quasthoff, U. & Krah, A. (2012). Familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource: Das Beispiel argumentativer Kompetenzen. In E. Neuland (Hg.), *Sprache und Generationen* (pp. 115-132). Mannheim: Dudenverlag.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
- Spiegel, C. (2006). *Unterricht als Interaktion: Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Spranz-Fogasy, T. (2005). Argumentation als alltagsweltliche Kommunikationsideologie. *Deutsche Sprache* 2, 141-156.

- Stivers, T. (2005). Modified repeats: One method for asserting primary rights from second position. *Research on Language and Social Interaction* 38(2), 131-158.
- Vogt, R. (2002). *Im Deutschunterricht diskutieren: Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Zadunaisky Ehrlich, S. & Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse & Society* 21(2), 211-233.