

Abschlussbericht
für das **DFG-geförderte Forschungsprojekt**

„Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen
und schulischen Kontexten“ (DisKo)
(Qu 34/13-1)

Uta Quasthoff, Miriam Morek
Dortmund, Juli 2015

Studentische Hilfskräfte:

Marcel Bieschke, Rebecca Bogun, Nils Bremhorst, Astrid Buczko,
Linda Busse, Christian Eickhoff, Annika Leicht,
Birte Lorgie, Lisa Neuhäuser, Nora Verneuer



Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund des z.T. sprachlich bedingten Zusammenhangs von Schulerfolg und sozialer Herkunft wurde das sprachlich-kommunikative Agieren derselben 10- bis 12-jährigen Kinder in unterschiedlichen Kontexten untersucht. Ziel war es, Passungen und Divergenzen zwischen schulisch erwartetem Sprachverhalten und den außerschulischen Diskurspraktiken von Kindern unterschiedlicher sozialer Milieus empirisch zu rekonstruieren. Die zentrale Fragestellung bezog sich dabei auf die individuenbezogene Fähigkeit, über sehr unterschiedliche kommunikative und interaktive Anforderungen in unterschiedlichen sozialen Handlungszusammenhängen sprachlich angemessen agieren (also ‚kontextualisieren‘) zu können. Die empirische Basis bildeten authentische Audio-/ Videoaufzeichnungen von Interaktionen derselben 12 Fokuskinder – jeweils aus eher privilegierten bzw. benachteiligten Milieus – in Unterricht, Familie und Peer-Group im Gesamtumfang von rund 90 Stunden.

Unter Nutzung des bereits entwickelten Analyseverfahrens GLOBE und auf der Grundlage eines Modells global-diskursiver Kompetenz konnte mit dem Fokus auf narrative, explikative und argumentative Sequenzen in den Daten ein umfassendes Konzept von transsituativer Kontextualisierungskompetenz entwickelt werden. ‚Kontextualisierungskompetenz‘ umgreift dabei die Fähigkeit zur strukturellen sequenziellen Einbettung einer Diskursaktivität in das laufende Gespräch (sequenzielle Kontextualisierungskompetenz) sowie das erfolgreiche Agieren im Rahmen der Kultur der jeweils spezifischen Clique, Familie bzw. des Unterrichts (soziale Kontextualisierungskompetenz). Die sequenzielle Kontextualisierungskompetenz bildet dabei das Scharnier zur sozialen Kontextualisierungskompetenz. Die Explikation von Niveaus kontextübergreifender Kontextualisierungskompetenz musste in diesem Zusammenhang das unterschiedliche Anforderungsniveau der jeweiligen Gesprächsumgebungen berücksichtigen und auf das jeweilige Erfüllungsniveau beziehen.

Passungen und Divergenzen zwischen den außerschulischen Kommunikationserfahrungen und den kommunikativen Anforderungen des Unterrichts konnten u.a. über die Repertoires jeweils genutzter Gattungen beschrieben werden. Es zeigte sich dabei, dass alle untersuchten Kinder durchgängig auf außerschulische Kommunikationserfahrungen in narrativen Gattungen zurückgreifen können, die unabhängig vom sozialen Milieu sowohl in Familien wie Cliqueninteraktionen prominent sind, dass aber gerade narrative Gattungen im Unterricht der Sekundarstufe 1 aller Schulformen im wahrsten Sinne des Wortes nicht „gefragt“ sind. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass wissensorientierte, unterrichtsaffine Aktivitäten wie Erklären und Argumentieren in einigen Familien und Cliquen nie vorkommen oder sogar als dispräferiert behandelt werden. Auch Unterrichtsgespräche stellten sehr unterschiedliche kommunikative Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, so dass insgesamt für die Fokuskinder der Studie sehr unterschiedliche Erwerbs- und Lerngelegenheiten rekonstruiert werden konnten.

Auf der Basis des operationalisierten Kriteriums ‚interaktiver Erfolg‘ konnten über die drei Kontexte und ihre jeweiligen Ausprägungen hinweg vier Partizipationsprofile herauspräpariert und bezogen auf die jeweils benutzten Ressourcen beschrieben werden: (1) *Kontextübergreifend Erfolgreiche* setzen sich zusammen aus a) *Kontextgestaltern*, die auf Grund ihrer ausgebauten sequenziellen und sozialen Kontextualisierungskompetenz in allen drei Kontexten erfolgreich agieren und die Gesprächszusammenhänge jeweils in ihrem Sinne aktiv mitgestalten, und b) *Kontextnutzern*, die in allen drei sozialen Feldern eher deshalb erfolgreich sind, weil sie jeweils auf viel interaktive Unterstützung treffen bzw. reichhaltige Anschlussmöglichkeiten reaktiv zu nutzen vermögen. (2) *Einseitig unterrichtlich Erfolgreiche* haben besondere Präferenzen und Kompetenzen in unterrichtsaffinen Gattungen, so dass ihr Profil passend ist zu unterrichtlichen Anforderungen, nicht aber zur Peer- und Familieninteraktion. (3) *Außerschulisch Erfolgreiche* weisen Einschränkungen in ihren Diskursfähigkeiten bei relativ gut ausgebauter Kontextualisierungskompetenz auf und halten sich offenbar gerade deshalb im Unterricht mit seinen sprachlich anspruchsvolleren Gattungen zurück. (4) *Kontextübergreifend kaum Erfolgreiche* zeigen mangelnde Kompetenz in allen drei Feldern; im Unterricht wird dies besonders manifest, weil sie hier immer wieder lehrerseitige Zurückweisungen ihrer Beiträge erleben.

Unsere Ergebnisse zeigen also insgesamt, dass die im Antrag theoretisch zentral gesetzte Kontextualisierungskompetenz in der Tat eine Schlüsselkompetenz für erfolgreiches Agieren und Lernen in verschiedenen Kontexten ist. Die empirisch basierte Explikation des Konzepts zeigt darüber hinaus, dass sich diese Kompetenz aus sequenziell-diskursiven und soziokulturellen Facetten zusammensetzt, wobei der sequenziellen Kontextualisierungskompetenz eine Scharnierfunktion zukommt. Die an einer kleinen, aber systematisch gezogenen Stichprobe von Präadoleszenten empirisch rekonstruierte Varianz der Profile von Kontextualisierungskompetenz ist sowohl soziolinguistisch hochrelevant als auch im Hinblick auf die sprachdidaktisch und bildungswissenschaftlich viel diskutierte Frage, ob jugendsprachlicher bzw. (unterrichtlich) unangemessener Sprachgebrauch auf ein generelles sprachliches Unvermögen zurückgeht oder eher sprachlicher Ausdruck sozialer Identität ist: Unsere Analysen führen vor, dass (und wie) beides der Fall sein kann.

Arbeits- und Ergebnisbericht

1. Fragestellung

Vor dem Hintergrund des in Schulleistungsstudien belegten z.T. sprachlich bedingten Zusammenhangs von Schulerfolg und sozialer Herkunft wurde das sprachlich-kommunikative Agieren derselben Kinder in unterschiedlichen Kontexten untersucht. Ziel war es, Passungen und Divergenzen zwischen schulisch erwartetem Sprachverhalten und den außerschulischen Diskurspraktiken von Kindern unterschiedlicher sozialer Milieus empirisch zu rekonstruieren sowie individuenbezogen die Fähigkeit zu untersuchen, über sehr unterschiedliche kommunikative und interaktive Anforderungen in unterschiedlichen sozialen Handlungszusammenhängen sprachlich angemessen agieren („kontextualisieren“) zu können.

Forschungsfragen

Die empirische Basis bildeten authentische Audio-/Videoaufzeichnungen von Interaktionen derselben Kinder in Unterricht, Familie und Peer-Group. Im Einzelnen zielte das Projekt darauf,

- den sprachlich-diskursiven Erfahrungs- und Anforderungsraum unterschiedlicher Kinder in den o.g. drei Handlungskontexten zu explizieren sowie Praktiken zur Erfüllung dieser Anforderungen zu beschreiben,
- kindbezogen Profile von Partizipation und Kontextualisierungsaktivitäten im Hinblick auf global strukturierte Diskursaktivitäten in unterschiedlichen Kontexten zu rekonstruieren,
- Passungen und Divergenzen zwischen schulisch erwartetem Sprachverhalten und den verschiedenen kommunikativen Praktiken von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus zu bestimmen, sowie
- zu prüfen, ob und auf welche Weise Kontextualisierungskompetenz – als eine Dimension von Diskurskompetenz – eine Ressource für die erfolgreiche Partizipation an (sehr) unterschiedlichen kontextuellen Sprach- und Diskurspraktiken darstellt.

Insofern verfolgte das Projekt aus sprachdidaktischer Perspektive auch das Ziel, mögliche Erklärungszugänge für Varianzen in unterrichtlicher Partizipation und damit letztlich für Bildungsungleichheit auf Basis habitualisierter Diskurspraktiken des Alltags sowie entsprechender „verdeckter“ sprachlicher Kompetenzen von Präadoleszenten zu finden.

Sprachdidaktische Einbettung

2. Datenerhebung und -aufbereitung

Die Datenerhebungen fanden zwischen Februar 2012 und Januar 2013 statt. Die angezielte Datenkonstellation – Peer-, Familien- und Unterrichtsinteraktionen *derselben* Kinder (10-11 Jahre) – machte eine aufwändige Rekrutierungsphase notwendig.

Feldzugang und Rekrutierung

Der Feldzugang wurde über Schulen hergestellt. Um ein weites Spektrum von Kindern mit möglichst unterschiedlichen Kommunikationserfahrungen und -fähigkeiten abdecken zu können, wurden mit Gymnasien und Hauptschulen in Ballungszentren des Ruhrgebiets Schulen derjenigen Schulformen kontaktiert, die prototypisch „privilegierte“ bzw. „benachteiligte“ Schülerschaften repräsentieren (vgl. Bensen et al. 2008: 140ff.). Im Zuge von Schul- bzw. Klassenbesuchen wurden mit Hilfe von Lehrer- und Schülerschaften sowie Gruppenfragebögen bestehende Cliques („Realgruppen“, Bohnsack 2008: 108) gesucht. Dabei erwies sich die Rekrutierung an den Hauptschulen deutlich schwieriger (z.B. geringer Anteil der im Projekt zu fokussierenden primär deutschsprachigen Kindern; ausbleibender Rücklauf bzw. keine Einwilligung seitens der Schul- oder Klassenleitungen und Eltern; geringere Klassenstärke; Anteil an Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf). Daher wurde die Rekrutierung von Schüler/innen bildungsferner Milieus auf Gesamtschulen ausgeweitet, deren Schülerschaft ähnlichen sozialen Herkunftsmilieus wie an Hauptschulen entstammt (Bensen et al. 2008: 140ff.).

Insgesamt konnten durch gut vorbereitete Besuche in insgesamt 17 Klassen (9 Gy, 4 HS, 4 Ge) an 11 Schulen 12 Cliques ausgewählt werden, die je hälftig einem bildungsnahen bzw. -fernen Milieu entstammten. Das Geschlecht der Gruppen sowie deren Angaben zu Hobbys und Vorlieben dienten als weitere Auswahlkriterien, um ein möglichst großes Spektrum unterschiedlicher lebensweltlicher Orientierungen der Cliques abzudecken.

Auf dieser Basis wurden dann über den Verlauf etwa eines Jahres drei Datenerhebungen durchgeführt: Aufzeichnung von (1) Cliquesinteraktionen, (2) Familieninteraktionen, (3) Unterrichtsgesprächen. Die folgende Skizze fasst die Datenerhebung und -korpora zusammen:

Drei Teilkorpora

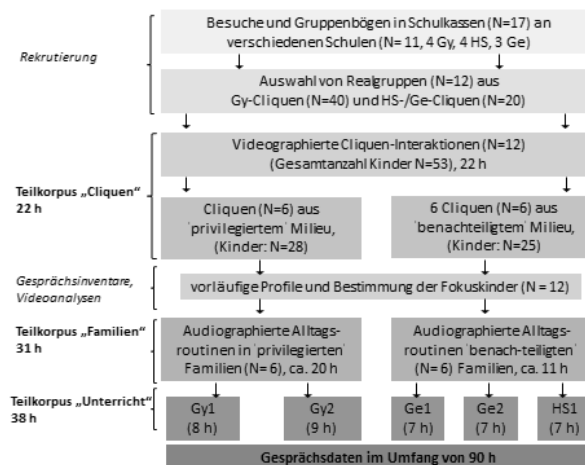


Fig. 1: Datenerhebung und -konstellation der Korpora im Projekt DisKo

Für die Aufzeichnung von Interaktionen der 12 *Cliquen* (insgesamt 53 Kinder) musste ein Erhebungssetting entwickelt werden, das a) hinreichend praktikabel ist, um ohne langfristige ethnographische Begleitung (vgl. Schmidt 2004; Branner 2003; Spreckels 2006) eine größere Anzahl von *Cliquen* vergleichend einbeziehen zu können, b) das trotzdem den Zugriff auf ungesteuerte, habitualisiert ablaufende Interaktionen eröffnet. Zu diesem Zweck wurden – nach zweifacher Pilotierung des Settings – die *Cliquen* in städtische Jugendzentren in Nähe der jeweiligen Schulen eingeladen. Die Erhebung wurde jeweils zweigeteilt: a) ‚offizieller‘ Teil, bestehend aus schriftlicher Befragung (Informationen zum Familienhintergrund) und leitfadensorientierten Gruppeninterview, und b) nachgelagerter, ohne Anwesenheit der Forscher/innen stattfindender ‚Belohnungs‘-Teil in Form einer für die Kinder kostenfreien Pizzabestellung, die als telefonische Bestellung beim Pizza-Service wiederum eine formellere Anforderung konstituierte, und des anschließenden Pizza-Essens. Beide Teile wurden jeweils als offene Aufnahmen mit zwei stationär postierten Videokameras und Audioaufnahmegegeräten aufgezeichnet (Teilkorpus *Cliquen* mit 22 Stunden, davon ca. 8 Stunden Interview). So konnten sowohl ungesteuerte kommunikations- bzw. sprachintensive Interaktionen unter den Kindern (Pizza-Essen) als auch formellere Gesprächssituationen (Interview) mit möglichst unterschiedlichen Kontextualisierungsanforderungen erfasst werden.

Insgesamt wurden auf Basis der *Cliquen*-Videos und erstellter Gesprächsinventare (Deppermann 2008) 12 *Fokuskinder* für die zusätzliche Aufzeichnung ihrer Familien- und Unterrichtsinteraktionen ausgewählt. Die Auswahl orientierte sich – wiederum dem Interesse an einer möglichst großen Bandbreite folgend – an folgenden Kriterien: Soziales Milieu der Familie; Vielfalt und Art der kommunikativen Praktiken in der *Clique*; beobachtbares „Switchen“ zwischen ungesteuerter Peer-Interaktion und formelleren Phasen als vorläufiger Indikator für Kontextualisierungskompetenz; Initiative beim Initiieren von Gesprächspraktiken; gezeigte Diskurskompetenz.

Die Familien der *Fokuskinder* zeichneten über einen Zeitraum von ca. 14 Tagen alltägliche Interaktionsroutinen (gemeinsame Mahlzeiten, mindestens 5) mit Hilfe digitaler Audioaufnahmegegeräten auf. Dies geschah nach eingehender technischer Einführung ohne Anwesenheit von Projektmitarbeitern, um möglichst authentische Mitschnitte zu sichern. Der Umfang der eingereichten Audiodateien variierte teilweise beträchtlich (ca. 1-5 h pro Familie) und umfasst insgesamt ca. 31 Stunden.

In einem letzten Schritt wurde in den Klassen aller *Fokuskinder* Unterrichtsmitschnitte erstellt (1. Halbjahr, 6. Schuljahr), und zwar angesichts der sprachdidaktische Einbettung des Projekts im Fach Deutsch. Insgesamt wurden in insgesamt 5 Klassen (2 Gy, 2 Ge, 1 HS) 38 Deutschstunden mit jeweils drei stationären Kameras videographiert. Um möglichst für jedes Kind Einblicke in dessen verbale Beteiligung zu garantieren, wurde mit jeweils 7-9 aufeinanderfolgenden Stunden vergleichsweise viel Material erhoben. Die Lehrpersonen wurden bzgl. der Unterrichtsgestaltung nicht instruiert, um einen unverstellten Blick in den ‚normalen‘ Unterrichtstag zu erhalten. Nur vereinzelt wurde mit Blick auf den Zugriff auf unterrichtsöffentliche Interaktionen um den Einbau auch lehrerzentrierter Unterrichtsphasen gebeten.

Aufgrund des Erhebungsdesigns bzw. beschränkter Ressourcen konnten die einzelnen Erhebungsteile nicht parallel stattfinden. Die zeitliche Staffelung war insgesamt unproblematisch. Allerdings mussten nach der Fertigstellung der *Cliquen*- und Familieninteraktionen aufgrund von Schulwechsel und/oder Umzug zwei *Drop-Outs* bei den *Fokuskindern* verzeichnet werden. Diese konnten aber durch kurzfristige Vorverlagerung vereinzelter Unterrichtsaufzeichnungen sowie die Nachnominierung von Kindern mit vergleichbaren Kommunikations- und Kontextualisierungsprofilen kompensiert werden.

*Cliquen-Interaktionen**Auswahl der Fokuskinder**Familien-Interaktionen**Unterrichts-Interaktionen**Drop-Outs*

Insgesamt legt DisKo ein umfangreiches und in seiner speziellen Konstellation einmaliges Gesprächsdatenkorpus vor, das die drei oben beschriebenen Teilkorpora im Gesamtumfang von rund 90 Stunden umfasst (s. Fig. 1)¹. Bei der Erschließung und Transkription des Materials kamen der Transkriptionseditor *F4* sowie die qualitative Analysesoftware *Transana* zum Einsatz. Aufgrund des Umfangs des Gesamtkorpus mussten die Aufnahmen in Abhängigkeit von der Projektfragestellung selektiv transkribiert werden. Basis für die Auswahl zu transkribierender Sequenzen waren die in *Transana* annotierten Gesprächsinventare, in denen sowohl vorkommende Diskurspraktiken als auch Beteiligung der Fokuskinder verzeichnet wurde. Sie dienten auch der Erstellung von Gattungsrepertoires (s.u.). Der Fokus lag antragsgemäß auf Sequenzen, die komplexe, diskursförmige Aktivitäten enthalten. Transkribiert wurde gemäß der Konventionen für Basistranskripte nach GAT 2 (Selting et al. 2009), wobei insb. im Zuge späterer Analyseschritte vorhandene Transkripte gemäß der Konventionen für Feintranskripte detailliert werden mussten. Insgesamt wurden in der Projektlaufzeit etwa 10 Stunden des gesamten Materials transkribiert (ca. 3 h Cliques, 4 h Familien, 3 h Unterricht). *Transana* unterstützte dabei die Bildung kontext- und fokuskinderbezogener Kollektionen (Hutchby/Wooffitt 2008) für die Analyse.

Aufbereitung der Korpora für die Analysen

3. Analysemethoden

Im Zentrum des Projekts standen kindliche Kontextualisierungsaktivitäten, die sich auf komplexere sprachliche Aktivitäten, sog. Diskurspraktiken, beziehen (Hausendorf/Quasthoff 1996). Dabei handelt es sich um übersatzmäßig organisierte, sprachlich-interaktive Handlungszusammenhänge, die in Form von Gattungen je bestimmte kommunikative Zwecke verfolgen und kontextspezifisch vollzogen werden (Quasthoff et al. demn.). Sie wurden antragsgemäß als analytischer Fokus gewählt, u.a. weil sie a) eine schulische Schlüsselqualifikation und einen wichtigen Bestandteil schulisch erwarteter, bildungssprachlicher Praktiken darstellen (Morek/Heller 2012; Quasthoff/Heller 2014; Quasthoff et al. subm.) und b) in Vorkommen und je konkreter kontextueller Realisierung zentral sind für die interaktive Konstitution von Handlungskontexten (Quasthoff 1999; Morek 2012) und Diskursgemeinschaften (Günthner/Christmann 1996; Morek 2014).

Analyseschwerpunkte

Insofern bestand ein erster Analyseschritt in der Erfassung vorkommender Diskurspraktiken bzw. global organisierter Gattungen. Es wurden die Gattungsrepertoires (Günthner 2009; Heller 2012) der einzelnen Cliques, Familien und Deutschklassen bestimmt. Mit Blick auf den Kontextvergleich erwiesen sich dabei insbesondere rekonstruktive, argumentative und explanative Gattungsfamilien als zentral.

Gattungsrepertoires

In einem zweiten Schritt stand die qualitative, mikroanalytische Rekonstruktion der je konkreten Realisierung der Diskursgattungen durch die Fokuskinder in der Interaktion mit ihren Peers, Eltern und Lehrpersonen im Zentrum sowie die Rekonstruktion kontextueller Passungen und Divergenzen. Die Analysen folgen dem Zugang der Interaktionalen Diskursanalyse (Quasthoff et al. demn.) und dessen Mehrebenen-Beschreibungsmodell GLOBE (Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig konstruierter Einheiten, Hausendorf/Quasthoff 1996), das Sequenzialität, Globalität und Gattungsorientierung von Diskursaktivitäten berücksichtigt. Dieser Zugriff erlaubte es, sowohl interindividuelle als auch kontextuelle Varianten beim Vollzug von Diskursaktivitäten unterschiedlicher Gattungen funktional vergleichend in ihrer sequenziellen Hervorbringung zu rekonstruieren, und zwar mit Blick sowohl auf die Bearbeitung interaktiver Aufgaben als auch auf die sprecherspezifischen pragmatischen und semantischen Mittel sowie die (para- und non)verbalen Formen. Bestehende genrespezifische Ausprägungen von GLOBE (Hausendorf/Quasthoff 1996; Morek 2012; Heller 2012; Ohlhus 2014) konnten dabei in der Auseinandersetzung mit dem Material genutzt werden. Insgesamt wurde für den kindbezogenen Vergleich jeweils eine Vielzahl von Gesprächssequenzen (ca. 30-70 pro Kind) sequenzanalytisch untersucht.

Mikroanalytische Rekonstruktion mit GLOBE

Für die Rekonstruktion kontextueller Passungen und Divergenzen war die Frage leitend, ob und inwiefern sich die jeweils von einem Kind eingesetzten sprachlich-kommunikativen Ressourcen als funktional angemessen für die Erreichung bestimmter, für einen Kontext spezifischen kommunikativen und interaktiv-sozialen Zwecke erwiesen. ‚Angemessenheit‘ wurde dabei nicht an externen Setzungen der Forschenden gemessen, sondern – dem konversationsanalytischen Grundgedanken entsprechend – an den sicht- und hörbaren Praktiken der Interagierenden selbst (vgl. Grundler 2009). In diesem Sinne wurde die funktionale Angemessenheit operationalisiert als sequenziell zu rekonstruierender *situierter, interaktiver Erfolg* bzw. dessen Fehlen, wie er in den (Zuhörer)Aktivitäten der Interaktionspartner zum Ausdruck kommt (z.B. in Ratifizierungen, Fortführungen, Schweigen, Zurückweisungen). Im Kontextvergleich wurde dabei die Notwendigkeit deutlich, das Kriterium des interaktiven Erfolgs jeweils relational bezo-

Operationalisierung des Konstrukts ‚funktionale Angemessenheit‘

¹ Zudem wurden im Zuge aller drei Erhebungen von den ProjektmitarbeiterInnen Feldnotizen angefertigt (z.B. Gesprächen mit Lehrern und Eltern, Sitzordnungen, Tafelanschriebe etc.).

gen auf die in der spezifischen Interaktionsgemeinschaft *üblicherweise* beobachtbaren expliziten und impliziten und graduell abgestuften Verfahren der (Nicht)Würdigung zu betrachten.

Insofern wurden die einzelnen Sequenzanalysen stets im Zusammenhang mit anderen Sequenzen in derselben Interaktionsgemeinschaft (z.B. derselben Clique) betrachtet. Die Beschreibung von Unterschieden im Vollzug von Diskursaktivitäten mit GLOBE wird somit ergänzt durch den Einbezug gruppenspezifischer Interaktionsmuster. Auf diese Weise ließen sich – auf höher aggregierter Ebene – auch kontextspezifische kommunikative Anforderungen für die Kontextualisierung von Diskursaktivitäten innerhalb einer Gruppe und/oder der „sozialen Veranstaltungen“ (s.u.) ‚Clique‘, ‚Familie‘ und ‚Unterricht‘ ableiten, die sich für die Erarbeitung des Konstrukts ‚Kontextualisierungskompetenz‘ als zentral erwiesen.

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Einordnung kindlicher Kontextualisierungsaktivitäten als ‚kompetent‘/‚weniger kompetent‘ musste das Problem der Vergleichbarkeit je spezifisch situierter Diskurspraktiken gelöst werden. Auf der Grundlage eines Kompetenzkonzepts, das Niveaus von Kompetenz funktional an Grade der Angemessenheit in der Erfüllung von Aufgaben bindet (Weinert 2001; Quasthoff 2009; Quasthoff et al. i.V.), stellten dabei die jeweiligen kontext- und gruppenspezifischen kommunikativ-interaktiven Anforderungen und ihre Anspruchsniveaus den Ausgangspunkt dar. Da aber anders als in klassischen (Diskurs-)Erwerbsstudien keine standardisierten Aufgabenformate vorlagen (z.B. elizitierte Spielerklärungen, Geschichte fortsetzen), die grundsätzlich den Zugang auf die Art der jeweiligen Aufgaben und ihrer Bewerksstellung im Vergleich erleichtern, mussten als Heuristik kontextuell gegebene *relative* Niveaus beobachtbarer Kontextualisierungsanforderungen aus den Daten abgeleitet werden. Als Faktoren, die das Anspruchsniveau für Kontextualisierungsaktivitäten erhöhen, ergaben sich insbesondere: kompetitives Management der Gesprächsbeteiligung; Bruch mit sequenziellen Erwartbarkeiten (z.B. Themen-, Gattungs-, Modalitätswechsel; Untypik einer Diskursaktivität im Repertoire der jeweiligen Interaktionsgemeinschaft); Uneindeutigkeit gesprächsstruktureller Erwartungen (z.B. implizite Zugzwänge; Mehrfachanschlussmöglichkeiten). Auf diese Weise konnte jeweils für den Einzelfall abgesteckt werden, wie anspruchsvoll die konkrete Kontextualisierung im Vergleich zu anders gelagerten Sequenzen im Korpus ist. Die empirisch rekonstruierten Anforderungsniveaus konnten dann wiederum in Bezug gesetzt werden zum jeweiligen individuell erreichten ‚Erfüllungsniveau‘ und eröffneten somit im Vergleich verschiedener Kinder Unterschiede in der gezeigten Kontextualisierungskompetenz.

4. Ergebnisse

Die im Folgenden zu berichtenden Ergebnisse sind auf Grund der Komplexität von DisKo sowie der Reichhaltigkeit seiner Korpora nur sehr verkürzt zusammenzufassen. Sie liefern neue Erkenntnisse zu den Feldern Familien- und Unterrichtsinteraktionen u.a. in ihrer Rolle als Erwerbskontexte, Interaktionen unter jugendlichen Peers bzw. „Jugendsprache“, aber auch zu individuenbezogenen Fragen wie der Varianz von diskursiven Fähigkeiten bei 10- bis 12-jährigen Kindern bezogen auf soziale Milieus sowie zur empirischen und theoretischen Aufklärung der ‚Kontextualisierungskompetenz‘ im Navigieren zwischen unterschiedlichen interaktiven Anforderungen.

4.1 Heterogenität von Kommunikationserfahrungen und -anforderungen

Informelle Cliqueninteraktionen, familiale Tischgespräche und schulische Unterrichtsstunden betrachten wir als „soziale Veranstaltungen“ (Luckmann 1989), in denen bestimmte, sozial oder institutionell miteinander verbundene Personen regelmäßig zusammenkommen und wiederkehrende, ihrem Zusammenschluss eigene kommunikative ‚Probleme‘ mittels bestimmter kommunikativer Gattungen miteinander bearbeiten. Im Vergleich der drei untersuchten Typen sozialer Veranstaltungen konnten wir i.S.d. erwähnten Vorgehens bei der Explikation von Kompetenzniveaus ermitteln, dass sie i.d.R. sehr unterschiedliche kommunikative Anforderungen an Kinder stellen. Es werden spezifische Themen und Gattungen aktualisiert und dominant gesetzt, die ihrerseits wiederum die jeweils zentralen, habituell etablierten, gesellschaftlichen Zwecke der entsprechenden sozialen Veranstaltungen umsetzen:

- Clique: Unterhaltung, Statusaushandlung und Ingroupkonstitution
- Familie: Organisation des gemeinsamen Alltags und Aushandlung eines gemeinsamen Wissens-, Deutungs- und Bewertungshaushalts
- Unterricht: Konstruktion fachlich relevanten Wissens auf Schülerseite.

Allerdings zeigte der Vergleich verschiedener Cliquen, Familien und Klassen auch, dass konkrete Interaktionsgemeinschaften (i.S. von *communities of practice*, Eckert 2000) diese übergeordneten Zwecke ihrerseits wiederum gemäß ihrer individuellen, gruppenspezifischen Kommunikationskultur umsetzen. Diese individuelle Ausprägung einer sozialen Veranstaltung innerhalb einer bestimmten Gemeinschaft fassen wir

*Rekonstruktion
bezugsgruppenspezifischer
Praktiken und
Interaktionsmuster*

*Anforderungs- und
Erfüllungsniveaus
beim Kontextualisieren*

*Gattungsrepertoires
in verschiedenen
sozialen Veranstaltungen*

als *sozialen Kontext*. Auf dieser Ebene sozialer Kontexte manifestieren sich Varianzen in den Kommunikationsverfahren und -anforderungen, denen jeweils das einzelne Kind ausgesetzt ist.

So zeigte sich für vier der sechs *Cliquen* von Kindern aus sozial benachteiligten Familien (C3m, C5w, C7w, C11m), dass globale Diskursaktivitäten, die vom einzelnen Sprecher die sprachliche Prozessierung und interaktive Organisation größerer inhaltlicher Zusammenhänge erfordern, nicht oder nur äußerst vereinzelt im Rahmen ungesteuerter Ingroup-Interaktionen vollzogen werden. Stattdessen überwiegen dort lokal organisierte und/oder empirische kommunikative Aktivitäten (z.B. rollenspiellähnliche Performanz-Interaktionen, Kommentierungen des lokal-situativen Kontextes, verbale Schlagabtausche, vgl. dazu genauer: Morek 2014, 2015a).

Insgesamt dominiert bei den globalen Diskursaktivitäten in den *Cliquen* das *Erzählen*. Es tritt oft in Form ganzer Erzählserien auf, tw. auch als kollaboratives Erzählen geteilter Geschichten oder als Erfinden fiktiver Geschichten. Interaktiv besonders erfolgreich sind kurze, um den Höhepunkt/Planbruch kreisende Geschichten mit hyperbolischem Charakter und performativischer Darbietung (*replaying*, Goffman 1974: 504). Diesen Anforderungen muss sowohl die Vertextung (z.B. Minimierung des Settings, *ending-at-the-highpoint*) angepasst werden als auch die Markierung (z.B. starke Nutzung multimodaler Ressourcen, syntaktische Verkürzungen, expressive Lexik; zu den Dimensionen der Diskurskompetenz s. Quasthoff 2009, 2011). Argumentative Diskurspraktiken sind in *Cliquen* z.T. ebenfalls vertreten, jedoch i.d.R. in wiederum cliquentypischer Ausprägung (z.B. scherzhaft modalisiert; als reiner ‚Aufschlagwechsel‘ im Rahmen ritueller Dissensbearbeitungen; Belegerzählungen beim Lästern) (Morek 2015). Erklärende Sequenzen unter Peers sind insgesamt selten und allenfalls in Gymnasialcliquen zu beobachten, auch dort i.d.R. kurz und oft eingebettet in andere Praktiken (z.B. Erzählen, ‚Angeben‘). Dabei kommt es weniger auf die detaillierte, vollständige Explizierung und Markierung von Zusammenhängen an als vielmehr auf die Kopplung der Wissensvermittlung mit Positionierungsverfahren (z.B. Kompetenzdisplay). Unabhängig von der Art der realisierten Gattungen erwiesen sich als prominente Themen in den *Cliquen*: Freizeitaktivitäten und -erlebnisse (z.B. Sport, Hobbys, Ausflüge), Medienerfahrungen (z.B. PC-Spiele, Filme, Handys, Musik), schulische und familiäre Personen und Vorkommnisse (z.B. Klassenkameraden, Geschwister, Eltern, Lehrer, Klassenfahrten), körperbezogene Themen (z.B. Aussehen, Ausscheidungen, Sexualität) sowie die unmittelbare Gesprächssituation und -umgebung (z.B. Essen, Gegenstände im Raum), wobei sich die einzelnen *Cliquen* in ihren präferierten Themen deutlich unterscheiden.

Dagegen waren in *familiären Eltern-Kind-Interaktionen* folgende Themen prominent vertreten: Neuigkeiten und Ereignisse aus der Schule (z.B. Unterricht, Noten, Lehrer, Klassenkameraden); Freizeitgestaltung und Hobbys; familiales Zusammenleben (z.B. Aufräumen, Einkaufen, Feiern) und gemeinsame Erlebnisse; körperliches Ergehen der Kinder (z.B. auch: Zahnarzt etc.); Zukunftspläne (z.B. Anschaffungen; Berufe); Verwandte, Bekannte und Nachbarn; Medien (z.B. Zeitungsberichte, Facebook); selten: abstrakte, gesamtgesellschaftliche Themen (z.B. Wirtschaft und Konsum, Kultur und Bevölkerung).

Im Vergleich der drei Kontexte zeigte sich für die Familieninteraktionen das grundsätzlich größte Repertoire globaler Gattungen. Auch dort dominieren insgesamt – wie unter Peers – narrativ-rekonstruktive Diskursaktivitäten. Die Vertextung und Markierung der narrativen Diskurseinheiten in der Familie ist i.d.R. deutlich auf Zwecke des innerfamiliären Informationsaustauschs und des Teilens von Bewertungen zugeschnitten. So sind die Einheiten nicht nur ausgebauter als in *Cliquen*, sondern schließen auch detaillierte Angaben zum Setting und die Versprachlichung von Ausgängen und Ergebnissen sowie explizitere Bewertungen ein. Eine Orientierung an elternseitig gesetzten thematischen Relevanzen tritt vielfach an die Stelle selbstinitiiert erzählender Einheiten in der *Clique*. In vielen Familien (s. Tabelle unten) treten innerhalb der Tischgespräche auch globale argumentative Aktivitäten auf (z.B. Entscheidungs- oder Abwägungsdiskurse). Unabhängig vom sozialen Milieu allerdings fehlen argumentative Interaktionssequenzen in manchen Familien nahezu gänzlich; dort finden sich allenfalls lokale Vorwurf-Rechtfertigungs-Sequenzen oder andere einseitig Begründungspflicht einsetzende Praktiken (z.B. belehrende Begründungen). Argumentative Sequenzen in der Familie sind i.d.R. in ernsthafter Interaktionsmodalität verortet. Sie sind im Vergleich zu *Cliquen* sehr viel stärker durch dialogischen Austausch von Begründungen und Einwänden gekennzeichnet und weisen insgesamt ein größeres Repertoire argumentationstypischer Mittel auf (z.B. eingelagerte Erklärungen, Gegenfragen, hypothetische Szenarios, vgl. Heller 2012). Das inhaltliche Überzeugen spielt im Vergleich mit der *Clique*, wo es primär um Statusbeanspruchung und -behauptung geht, eine größere Rolle. Auch beim Auftreten explanativer Diskursaktivitäten zeigen sich interfamiliale Varianzen (s. Tabelle). Die Unterschiede liegen auch hier nicht nur auf der Ebene der Gattungsrepertoires, sondern zeigen sich auch im mikroanalytischen Detail (z.B. Reklamierung der Erklärerrolle durch die Eltern; Herabstufung lokaler Relevanz von Erklärungen und nur minimaler Ausbau; vgl. dazu: Morek 2015, i.Dr.).

Repertoires und kommunikative Anforderungen in Cliquen

Repertoires und kommunikative Anforderungen in Familien

Für die *Unterrichtsinteraktionen* zeigte sich, dass im Deutschunterricht der fünf videographierten Klassen in sehr unterschiedlichem Maße Gelegenheiten für schülerseitige Diskurseinheiten bzw. deren Partizipation am Vollzug von Diskurseinheiten geschaffen werden.² Erklären erweist sich dabei als die dominante Gattung des Deutschunterrichts (z.B. Erklärung von Wortbedeutungen, Fachtermini, Aufgabenlösungen, vgl. auch Prediger et al. acc.; Quasthoff et al. subm.). Argumentative Diskursaktivitäten finden sich seltener; prominent sind sie in Reflexions- und Feedbackzusammenhängen (z.B. Reflexion einer Gruppenarbeit, Rückmeldungen nach Referat). Narrative Diskurspraktiken spielen in den lehrerseitig etablierten kommunikativen Anforderungen des 6. Schuljahrs kaum eine Rolle; sie finden sich vereinzelt als Bericht im Rahmen von Stundenwiederholungen oder in Form von Textzusammenfassungen oder Nacherzählungen. Gegenstand diskursiver Aktivitäten im Unterricht ist stets fachliches Wissen (z.B. Inhalt und Struktur von Gedichten und Prosa, sprachliche Mittel). Im Unterschied zu außerschulischen Diskursaktivitäten sind die Schüler/innen im Unterricht i.d.R. nicht aktiv am Vollzug diskurseinheitenvorbereitender Jobs (Hausendorf & Quasthoff 1996) beteiligt; ihre Aufgabe konzentriert sich vielmehr auf das Erkennen – teils impliziter und/oder gattungsmäßig uneindeutiger – Anschlussstellen für Diskurseinheiten und deren Durchführung. Die Herausforderung beim Zuschnitt entsprechender Einheiten auf Schülerseite, der Herstellung von Passung zu unterrichtlichen Erwartungen, besteht darin, lokale Relevantsetzungen der Lehrperson exakt aufzunehmen und zu bedienen und dabei genau das fachliche Wissen (z.B. Termini, Definitionen) zu aktivieren, das in der jeweiligen Unterrichtssituation von der Lehrperson erwartet wird.

Repertoires und kommunikative Anforderungen im Unterricht

Betrachtet man kindbezogen, welche kommunikativen Gattungen jeweils in den drei zentralen (Diskurs)Sozialisationskontexten regelmäßig aktualisiert werden, ergeben sich unterschiedlich breite kommunikative Erfahrungsräume. So haben manche Kinder in allen drei Kontexten Zugriff auf ein reichhaltiges Repertoire kommunikativer Gattungen, die v.a. auch von Mitinteraktanten (Peers, Eltern, Lehrern) relevant gesetzt werden (z.B. 33m), während andere Kinder in diskursiver Hinsicht durch alle drei Kontexte hinweg eher mit anregungsarmen Kontexten konfrontiert sind (09m, 42m). Von letzterer Konstellation scheinen primär Kinder aus sozial schwachen Milieus betroffen zu sein.

Kommunikative Erfahrungen aus den sozialen Kontexten: kindbezogen

Folgende Tabelle fasst die Befunde zur Verteilung der zentral betrachteten narrativen, argumentativen und explanativen Diskursgattungen kindbezogen und nach sozialen Milieus gruppiert zusammen:

Kind	soz. Milieu	Clique			Familie			Unterricht			Schule
		NARR	EXPL	ARG	NARR	EXPL	ARG	NARR	EXPL	ARG	
04w	+	X		X	X	X	X	X	X	X	Gy
17m	+	X	X	X	X			X	X	X	Gy
24w	+	X	X	X	X		X		X	X	Gy
25w	+	X	X	X	X	X	X		X	X	Gy
33m	+	X	X	X	X	X	X		X	X	Gy
37w	+	X		X	X	X	X		X	X	Gy
09m	-			X	(X)				(X)	X	HS
22w	-	X			X	X	X		(X)	X	HS
42m	-	X			X	X	X		X		Ge
44m	-	X			X				X		Ge
50w	-	X			X		X		X		Ge

Tab. 1: Vorkommen der narrativen, argumentativen und explanativen Diskursgattungen, kindbezogen und nach sozialen Milieus gruppiert (privilegiert vs. benachteiligt)³

Die Verteilung zeigt zudem, dass narrative Erfahrungen im Unterschied zu den anderen Gattungen milieu- und kontextübergreifend verfügbar sind, dass diese Gattungserfahrung im Unterricht der Sekundarstufe 1 aber nicht nutzbar ist, weil das Erzählen hier keine Rolle mehr spielt. Diese Beobachtung ist zentral für die in der Studie angezielte Explikation der Passung zwischen schülerseitigen Kommunikationserfahrungen und Anforderungen des Unterrichts.

4.2 Kontextualisierungskompetenz

Ausgangspunkt für unsere Untersuchung kontextangemessenen diskursiven Agierens von Kindern war die Einsicht, dass Kontextualisierungskompetenz eine wichtige Teilfähigkeit von Diskurskompetenz

Zwei Facetten von Kontextualisierungskompetenz: sequenzielle und soziale Kontextualisierung

² Für die fünf untersuchten Klassen zeigt sich die Tendenz, dass in den beiden Gymnasialklassen lehrerseitig deutlich mehr Anlässe für globale Diskurspartizipation von Schülerseite geschaffen werden als in der Haupt- und den beiden Gesamtschulklassen. Diese Beobachtung müsste anhand eines größeren Datensamples überprüft werden.

³ In der Tabelle sind nur 5 Kinder aus sozial benachteiligten Familien aufgeführt, da in einer Familie Aufnahmen erstellt wurden, die aufgrund ihrer offensichtlichen Inszeniertheit nicht für die Erstellung von Repertoires habitualisierter Gattungen genutzt werden konnten.

ausmacht (s. Antrag; Quasthoff 2009): die Fähigkeit, globale sprachliche Einheiten in einem sequenziellen Kontext einbetten und durchführen zu können. Durch unseren Vergleich kommunikativer und interaktiver Anforderungen in verschiedenen sozialen Kontexten und die jeweils kindseitig eingesetzten Mittel und Formen zur Platzierung und Durchführung verschiedener Diskursgattungen konnte diese Kompetenz näher spezifiziert werden: Danach umfasst Kontextualisierungskompetenz zwei Facetten: (1) *Sequenzielle Kontextualisierung*, (2) *Soziale Kontextualisierung*.

Erstere bezieht sich auf die gesprächsorganisatorische Aufgabe der sequenziell passenden Anknüpfung einer Diskursaktivität an den laufenden Gesprächskontext (Quasthoff 2011). Dabei geht es sehr wesentlich um die Berücksichtigung thematischer Kohärenz (vgl. Kern/Quasthoff 2005) und um die Projektion von Globalität und Gattung (Quasthoff et al. demn.). Die sequenzielle Kontextualisierung betrifft die für die sequenzanalytische Perspektive zentrale Frage *why that now?* (Schegloff/Sacks 1973: 76). Die soziale Kontextualisierung hingegen lässt sich verstehen als Umgang mit der Frage *why that here?* im Sinne eines ‚Warum hier in unserer Gruppe/Runde/Familie?‘. Sie bezeichnet den angemessenen Zuschnitt einer Diskursaktivität auf die kommunikativen und interaktiven Bedingungen und Normen eines bestimmten *sozialen Kontexts*, d.h. einer sozialen Veranstaltung in einer konkreten *community of practice* (vgl. 4.1). Dabei geht es darum, Inhalt und sprachlich-formale Ausgestaltung einer Diskursaktivität zuzuschneiden auf die tatsächlichen bzw. antizipierten Erwartungen und Reaktionen der Zuhörer/innen und auf die übergeordneten kommunikativen und interaktiven Zwecke des konkreten sozialen Kontexts. Solche Erfordernisse können bspw. in der Clique umfassen: Kompetitivität des Rederechts; Bevorzugung performativer und unterhaltungsorientierter Beiträge; Wahl (gruppen)identitätsrelevanter Themen (s. ausführlich dazu: ; Morek demn.; Morek und Quasthoff demn.). Diesen Erfordernissen müssen sowohl die sequenzielle Kontextualisierung als auch die Vertextung und Markierung angepasst werden, um interaktiven Erfolg zu erzielen. Unsere Analysen zeigen, dass soziale Kontextualisierung dabei nicht lediglich die einseitige Anpassung an ‚externe‘ kommunikative Erwartungen umfasst. Vielmehr gelingt es gerade besonders kontextualisierungskompetenten Kindern, eigene kommunikative und interaktive Ziele (z.B. Positionierungsbestrebungen) mit den Anforderungen des sozialen Kontexts übereinzubringen oder widerstrebende soziale Anforderungen parallel zu berücksichtigen (z.B. pädagogische/fachliche Erwartungen der Lehrperson und Positionierungserwartungen der Peers).

Insgesamt erweist sich die sequenzielle Kontextualisierung als ein *Scharnier*, das

- a) die Passung einer durchzuführenden Diskursaktivität zu den übergeordneten Anforderungen des sozialen Kontexts wesentlich herstellt (z.B. durch Verfahren des Aufmerksamkeitslerlangung und der Projektion cliquenrelevanter Geschichten, ausführlich beschrieben in ; Morek/Quasthoff demn.) und
- b) überhaupt erst über die erfolgreiche Nutzung bzw. Schaffung von Gesprächsraum für die aktive Durchführung bestimmter Gattungen entscheidet.

Die beiden miteinander verschränkten Kompetenzfacetten – sequenzielle und soziale Kontextualisierung – ermöglichen und explizieren das, was soziolinguistisch und sprachdidaktisch als ‚situationsangemessener Sprachgebrauch‘ gefasst wird. Diese kontextübergreifende Fähigkeit explizieren wir als *„transsituative Kontextualisierungskompetenz“*. Diese Kompetenz zum situativ angemessenen sprachlichen Handeln in unterschiedlichen sozialen Situationen ist sprachlich-diskursiv bestimmt, hängt aber sicherlich auch von anderen (sozio)kognitiven Dispositionen und Ressourcen ab. Mit dem Konzept ‚transsituative Kontextualisierungskompetenz‘ verbinden wir die Dynamik und Reflexivität von Kontexten wie auch die Zweck- und Gattungsorientiertheit sprachlichen Handelns in sozialen Veranstaltungen und die Varianz unterschiedlicher Kommunikationskulturen. Sowohl theoretisch als auch empirisch gehen wir mit unserer Explikation der Kontextualisierungskompetenz im Vollzug von Diskurspraktiken über varietäten- bzw. registerbasierte Konzeptionen wie ‚Variationskompetenz‘ (Katerbow 2013: 67), ‚Sprachdifferenzbewusstsein‘ (Neuland 2003), ‚sociolinguistic awareness‘ (Adger/Wolfram 2000; Snow/Uccelli 2009) oder ‚sociolinguistic competence‘ (Ervin-Tripp 1973; Schleppegrell 2001: 436) hinaus, die sprachliche Variation i.d.R. an isolierbaren sprachlich-formalen Merkmalen festmachen (s. Antrag). Unsere Analysen legen offen (s. 4.3), auf welches Bündel von Ressourcen Kinder, die über gute Kontextualisierungskompetenzen in sequenzieller und sozialer Hinsicht verfügen, zurückgreifen können.

*Transsituative
Kontextualisierungs-
kompetenz*

4.3 Partizipationsprofile, Bandbreiten sprachlichen Agierens und Ressourcen

Das erarbeitete Konzept von Kontextualisierungskompetenz ermöglichte den Blick auf die Verteilung im Korpus: Im kindbezogenen Vergleich der je individuellen Partizipation an sprachlichen Praktiken in Clique, Familie und Schulunterricht und dem jeweils lokal erlangten interaktiven Erfolg ließen sich für die untersuchten Fokuskinder vier prototypische *Partizipationsprofile* herausarbeiten. Diese Profile sind nicht als empirisch erschöpfende Charakterisierungen sämtlicher Diskurs- und Kontextualisierungsaktivitäten der einzelnen Fokuskinder zu verstehen. Vielmehr stellen sie jeweils eine den Einzelfall kondensierende Typisierung

*Prototypische Profile (nicht)
erfolgreichen sprachlichen
Agierens*

dar. Die Profile repräsentieren jeweils unterschiedliche Bandbreiten kontextuell angemessener Diskurspartizipation und lassen sich auf unterschiedliche zur Verfügung stehende Ressourcen zurückführen. Hinsichtlich der Ressourcen greifen wir die Unterscheidung in interne und externe *Ressourcen* auf (Quasthoff 2011): *Externe* Ressourcen umfassen interaktive Unterstützungen im Erwerb (z.B. Gattungserfahrung) und im Vollzug der Praktik (z.B. dialogische Steuerung des Kindes). Zu den *internen* Ressourcen hingegen gehören v.a. die jeweils kindseitig vorhandenen Diskurskompetenzen in den drei Dimensionen Kontextualisierung, Vertextung und Markierung (Quasthoff 2009). Folgende Profile wurden mikroanalytisch, orientiert am Beteiligungsprofil im Unterricht als „Fluchtpunkt“, herausgearbeitet:

Externe und interne Ressourcen

(1) *Kontextübergreifend erfolgreiche*: Kinder, die dieses Profil repräsentieren (24w, 22w, 04w, 33m)⁴ sind in allen drei Handlungskontexten interaktiv erfolgreich bei der Produktion situativ angemessener Diskursbeiträge. Sie verfügen über ein insgesamt breites sprachlich-diskursives Repertoire an Gattungen sowie ausgebaute Vertextungs- und Markierungskompetenzen. Hinsichtlich der jeweils gezeigten transsituativen Kontextualisierungskompetenz lassen sich zwei Subtypen unterscheiden:

a) *Kontextgestalter*: Dies sind Kinder mit stark ausgebauter Kontextualisierungskompetenz als interner Ressource, die sie dazu einsetzen, sich in unterschiedlichen sozialen Veranstaltungen *aktiv* kontextualisierend mit globalen Diskursbeiträgen einzubringen und Gesprächskontexte im Hinblick auf Thema und Aktivität selbst (mit-) zu gestalten (z.B. auch beim Einbringen kontextuell eher ‚untypischer‘ Gattungen). Ihr sprachliches Handeln ist dabei stets verbunden mit deutlichen Positionierungsbestrebungen, für die sie ihre Kontextualisierungsfähigkeiten geschickt einsetzen. Sie zeigen sich versiert in der sequenziellen Kontextualisierung, indem sie a) sich proaktiv Gesprächsraum für eigene Diskursaktivitäten schaffen und b) mit gesprächsstrukturellen Erwartungen anderer (re)kontextualisierend umgehen (z.B. Suspendierungen mit Account, (scherzhafte) Umdeutungen). Zugleich berücksichtigen sie kontextspezifische Erfordernisse der sozialen Kontextualisierung, indem sie ihre globalen Beiträge auf den jeweiligen Adressaten (*recipient design*) und auf die übergeordneten Zwecke des jeweiligen sozialen Kontexts zuschneiden. So gelingt ihnen die parallele Adressierung mehrerer (z.B. eigener und fremder) kommunikativer Ansprüche. Dies wird besonders im Unterricht ablesbar an einer ‚effizienzorientierten Beteiligungsbilanz‘ in Kombination mit lokalen Verfahren der Distanzierung von lehrerseitig etablierten Erwartungen. Die ‚Kontextgestalter‘ schaffen sich unter Rückgriff auf ihre gut ausgebauten internen Ressourcen oft selbst ein hohes kontextuelles Anspruchsniveau. Ihre Kontextualisierungskompetenz erweist sich als Schlüssel für transsituativ angemessene, erfolgreiche Diskurspartizipation. Interessant ist die Beobachtung, dass auch Kinder aus sozial benachteiligten Familien entsprechende Fähigkeiten aufbauen können.⁵

*Kontextgestalter:
Kontextualisierungskompetenz als
Erfolgsschlüssel*

b) *Kontextnutzer*: Kinder, die dieses Profil repräsentieren (33m), sind ebenfalls über die drei Handlungskontexte hinweg interaktiv erfolgreich bei der Produktion situativ angemessener Diskursbeiträge. Im Unterschied zu den Kontextgestaltern jedoch verfügen sie über geringer ausgeprägte Fähigkeiten im *aktiven* (sequenziellen) Kontextualisieren (sie sind z.B. allenfalls aktiv bzgl. außerschulischer, narrativer Praktiken). Versiert zeigen sie sich aber darin, von Mitinteraktanten geschaffene Anschlussstellen für Diskursbeiträge zu bedienen und dabei auch – im Sinne der sozialen Kontextualisierung – Gattungen kontextspezifisch zuzuschneiden. Dabei nutzen sie ihre gut ausgebauten Vertextungs- und Markierungsfähigkeiten. Insgesamt sind ihr Kapital eindeutig *externe* Ressourcen, die ihnen in besonders günstiger Weise sowohl in der Familie als auch in der Clique und im Schulunterricht zur Verfügung stehen – und zwar in Form breiter Gattungsrepertoires, ‚extern‘ gesetzter globaler Zugzwänge i.S. des Interaktionsmusters „Fordern (und Unterstützen)“ (Kern/Quasthoff 2007; Morek 2012; Quasthoff/Krah 2012) und der Verfügbarkeit von Modellen (z.B. durch Peers, Eltern). Sie bringen reichhaltige Interaktionserfahrungen bezüglich der unterrichtlich besonders relevanten Gattungen Erklären und Argumentieren mit. Insgesamt können sie sich somit beim erfolgreichen sprachlich-diskursiven Agieren im Unterricht verlassen auf a) ihre Gattungserfahrung bzw. die Passung ihrer außerschulischen mit unterrichtlichen Praktiken sowie auf fordernd-unterstützendes Lehrerverhalten, das lokal externe Ressourcen bereitstellt. Für die ‚Kontextnutzer‘ ist also typisch, auf kommunikative Anforderungen der jeweiligen Mitinteraktanten zu *reagieren* und sich weitgehend an deren Themen-, Globalitäts- und Aktivitätserwartungen zu orientieren. In der empirischen Unterscheidung in ‚Kontextgestalter‘ und ‚Kontextnutzer‘ erweist sich die o. theoretisch dargestellte Polarität zwischen Anforderungs- und Erfüllungsniveau bei der Bestimmung von Kompetenz als zentral.

*Kontextnutzer:
Glückliche Konstellation
externer Ressourcen*

⁴ Es wurden von insgesamt 9 Kindern detaillierte Partizipationsprofile erstellt. Die übrigen Kinder konnten v.a. angesichts der teils ungünstigen Datenlage (z.B. kaum lehrergelenkte Phasen im Unterricht des betreffenden Kindes; offensichtliche Künstlichkeit der eingereichten Familieninteraktionen) nur punktuell berücksichtigt werden.

⁵ Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass das unterrichtliche Anforderungsniveau in den Schulklassen benachteiligter Kinder im Vergleich geringer ist (z.B. Eindeutigkeit und Ritualisiertheit von Zugzwängen).

(2) *Einseitig unterrichtlich Erfolgreiche*: Der interaktive Erfolg dieser Kinder (repräsentiert durch 37w) klappt außerschulisch und schulisch auseinander: Während sie unterrichtliche Diskursanforderungen sehr erfolgreich erfüllen, partizipieren sie in Clique und Familie nur eingeschränkt, d.h. es gelingt ihnen dort selten(er), sich kontextuell angemessen an Diskurspraktiken zu beteiligen und verschiedene Gesprächsrollen und kommunikative Gattungen zu übernehmen. Ein Mangel an Kontextualisierungskompetenz insb. im Bereich der sozialen Kontextualisierung liegt diesem Profil zugrunde. Dieser Mangel mag mit dem übernehmend-belehrenden familialen Interaktionsmuster zu erklären sein, das für diese Kinder typisch ist. Dadurch werden die Kinder zwar häufig mit elterlichen Modellen von Diskurseinheiten konfrontiert, haben jedoch wenig Gelegenheiten, sich aktiv in der Einbettung und Durchführung von Gattungen zu erproben. Allerdings zeigt sich bei diesem Profil – ggf. als Niederschlag elterlicher Modelle –, dass unterrichtsrelevante Gattungen in ihren *internen Ressourcen* eine zentrale Rolle spielen: Sie verfügen einerseits über gut ausgebautes Gattungswissen im Bereich von Erklären und Argumentieren und damit über v.a. distanzsprachlich gute Vertextungs- und Markierungsfähigkeiten. Andererseits zeigen sie auch deutliche Präferenzen für die Praktizierung dieser Gattungen. Gerade vor diesem Hintergrund wirkt sich aber ihr Mangel an Kontextualisierungsfähigkeiten in informell-außerschulischen Interaktionssituationen nachteilig aus, denn ihre – außerschulisch gruppen- und rolleninkompatiblen – Gattungspräferenzen wären zur Erweiterung auf eine aktive Rolle in der Erfüllung informeller kommunikativer Erfordernisse dringend angewiesen (z.B. Durchsetzung als Erklärerin gegen die Eltern oder in der Clique).

*Einseitig unterrichtlich
Erfolgreiche: Unterrichts-
kompatible Diskurspräferenzen*

Im Unterricht profitieren diese Kinder auch von der Tatsache, dass Schülern i.d.R. nur die Durchführung des ‚Kernjobs‘ (d.h. der eigentlichen Erklärung oder Begründung) überantwortet wird. Da die Kontextualisierung von der Lehrperson geleistet wird, können sich die Kinder bei ihren oftmals recht komplexen unterrichtlichen Diskursbeiträgen ganz auf die für den Lerndiskurs passende Vertextung und Markierung konzentrieren. Dies gilt umso mehr, als diese Kinder aufgrund mangelnder sozialer Kontextualisierungsfähigkeiten Rollenerwartungen der Peers im Unterricht offenbar ausblenden und somit – anders als die ‚Kontextgestalter‘ – eben keine Doppelanforderungen auszubalancieren brauchen.

(3) *Außerschulisch Erfolgreiche*: Dieses Profil bildet das Gegenstück zu ‚einseitig unterrichtlich erfolgreich‘. Kinder, die dieses Profil repräsentieren (42m, 50w) können die in Clique und Familie relevant werdenden diskursiven Anforderungen bewältigen und sind dabei auch in weiten Teilen interaktiv erfolgreich, beteiligen sich im Unterricht hingegen kaum. Allenfalls im Zusammenhang mit eng umgrenzten, sehr einfachen lokalen Zugzwängen treten sie dort in Erscheinung. Diese Partizipationsdivergenz lässt sich unmittelbar in Bezug setzen zu den *internen Ressourcen* dieser Kinder. Sie zeigen Diskursfähigkeiten, die in den drei Dimensionen ungleichgewichtig ausgebaut sind: Ihre Vertextungs- und Markierungskompetenzen sind schwach ausgeprägt, beschränken sich primär auf narrative Gattungen und bringen eine deutliche kindseitige Bevorzugung performativ-szenischer Verfahren mit sich. Gemessen daran verfügen diese Kinder jedoch interessanterweise über vergleichsweise gute (sequenzielle) Kontextualisierungskompetenzen. Dadurch gelingt es ihnen nicht nur, in Clique und Familie, eigene (narrative) Diskurseinheiten mit interaktivem Erfolg zu platzieren oder andere Diskursaktivitäten zu initiieren. Sie können auch verschiedene Verfahren des (re)kontextualisierenden Umgangs mit Zugzwängen einsetzen, die eher explanativer oder argumentativer Natur sind (z.B. Suspendierung mit Account, Verschiebung in Richtung Narration). Ihre Kontextualisierungsaktivitäten können somit als ‚Strategien im Umgang mit knappen Ressourcen‘ im Bereich gattungsbezogener Vertextung und Markierung begriffen werden: Die Kinder lenken – in außerschulischen Interaktionen – den Diskurs in Felder, die sie a) gattungsmäßig und stilistisch beherrschen und die b) zudem in besonderer Weise bestimmte präadoleszente Positionierungsbestrebungen erkennen lassen (z.B. bei der Themenwahl: Fußball, Fastfood, erste Liebesbeziehungen). Der Zuschnitt auf kommunikative Erfordernisse des sozialen Kontexts Familie gelingt dabei nur teilweise, was neben dem Mangel an Vertextungs- und Markierungsfähigkeiten auch durch intergenerationell konfligierenden Positionierungsbestrebungen begründet sein dürfte.

*Außerschulisch
Erfolgreiche: Umgang
mit knappen Ressourcen*

Die spezifisch konstellierte Diskursfähigkeiten dieser Kinder können zudem als Niederschlag deutlich eingeschränkter *externer Ressourcen* begriffen werden: Die in Clique und Familie habitualisiert praktizierten Gattungsrepertoires konzentrieren sich – sofern überhaupt globale Diskursaktivitäten vollzogen werden – eindeutig auf narrative Praktiken. Tw. finden sich sogar Verfahren des Hinausstuerns aus potenziellen explanativen und argumentativen Praktiken (vgl. dazu auch: Morek 2015). In der familialen Kommunikation werden zwar je nach Familie vereinzelt globale Zugzwänge gesetzt, doch erhalten die Kinder keine Unterstützung seitens der Eltern. Es zeigen sich oft familiäre Interaktionsmuster des ‚Raumlassens‘ und z.T. des ‚Übernehmens‘ (vgl. Kern/Quasthoff 2007; Heller/Krah 2015); erwachsenseitige Modelle stehen auch kaum zur Verfügung. Die somit – produktiv wie rezeptiv – eingeschränkten Gattungserfahrungen insbesondere in nicht-narrativen Gattungen scheinen sich entsprechend in eingeschränk-

ten Vertextungs- und Markierungsfähigkeiten, d.h. in eingeschränkten sprachlichen Repertoires des distanzsprachlichen Bereichs, niederzuschlagen. Dagegen könnten gerade die wenig anregungsreiche, teils wenig responsive Kommunikationskultur (v.a. in der Familie) den vergleichsweise starken Ausbau der sequenzieller Kontextualisierungskompetenz v.a. im Bereich aktiven Kontextualisierens bedingen.

Im Unterricht nun scheinen sich eingeschränkte Erfahrungen mit unterrichtsrelevanten Gattungen und deren Vertextung und Markierung im Zusammenspiel mit den recht ausgebauten Kontextualisierungskompetenzen gerade negativ auszuwirken: Offenbar wird die mangelnde Konvergenz zwischen lehrerseitig etablierten Anforderungen und eigenem Diskursvermögen bzw. Diskurspräferenzen erkannt. Im Unterricht können diese Kinder nämlich – anders als außerschulisch – eben nicht in „beherrschte Gefilde“ umlenken. Somit bleibt Rückzug aus der Unterrichtsinteraktion die einzige „kontextangemessene“ Option. Diese wird tw. mit Renitenz-Displays ergänzt oder kompensiert. Zusätzlich scheinen Rückzug und Renitenz der betreffenden Kinder mit lehrerseitiger Attribuierung von Inkompetenz und/oder Unwilligkeit ineinanderzugreifen und den Weg für diskursive Involvierung in den Unterricht zu versperren. Das Profil der ‚außerschulisch Erfolgreichen‘ findet sich für unsere Daten nur bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien.

(4) *Kontextübergreifend kaum Erfolgreiche.* Kinder dieses Profils (09m, tw. auch: 17m) teilen mit den ‚außerschulisch Erfolgreichen‘ zwei Charakteristika: Sie verfügen in gleicher Weise (s.o.) über eingeschränkte *externe* Ressourcen, und zwar insbesondere im familialen Bereich, wo sie so gut wie nie Forderung oder Unterstützung erfahren und keine produktiven Erfahrungen in nicht-narrativen Gattungen machen. Und auch die Kompetenzdimensionen Vertextung und Markierung sind wenig ausgebaut. Unterschiede zu den ‚außerschulisch Erfolgreichen‘ werden bei den *internen* Ressourcen jedoch im Bereich der gezeigten Kontextualisierungskompetenz virulent: So ist das hier beschriebene Profil gekennzeichnet durch kontextübergreifend deutlich eingeschränkte Fähigkeiten zum situationstranszendenten Kontextualisieren. Sowohl unterrichtlich als auch außerschulisch werden Schwierigkeiten manifest, sequenziell und situativ angemessene Gesprächsbeiträge zu liefern bzw. diese angemessen in Gesprächsverläufe einzupassen. An die Stelle der Berücksichtigung zuhörerseitiger Voraussetzungen und Reaktionen sowie kontextspezifischer Erwartungen tritt eine assoziative, die eigene Perspektive dominant setzende Orientierung bei der Platzierung von Diskursbeiträgen. Durchgängige explizite und implizite Sanktionierungen seitens der Mitinteraktanten sind empirische Evidenz dieses Kompetenzmangels. Die Familie als Interaktionsgemeinschaft mit vergleichsweise hoher ‚Kontextualisierungstoleranz‘ (vgl. Erwachsene als „generous interactional partners“, Ochs/Solomon 2005: 151) stellt dabei noch am ehesten denjenigen Kontext dar, in dem es dem Kind gelingt, Diskursaktivitäten zu initiieren und/oder durchzuführen, die zuhörerseitig (mindestens teilweise) ratifiziert werden. Dagegen werden außerschulisch in der Clique Schwierigkeiten sichtbar, sich passend und mit interaktivem Erfolg in Diskursaktivitäten einzubringen und *member*-Status (Quasthoff i.Dr.) zu reklamieren: Aktives Kontextualisieren scheitert dort (oft) und Anschlussstellen werden nicht passend bedient.

Im Unterricht ist bei diesen Kinder – im Kontrast zu den ‚außerschulisch Erfolgreichen‘ – interessanterweise ein insgesamt sehr reges Bemühen um mündliche Beteiligung zu verzeichnen. Auch dabei allerdings werden lokale und übergeordnete kontextuelle Relevanzen nicht oder nur z.T. berücksichtigt. Bspw. werden lehrerseitig gesetzte globale Zugzwänge fehlinterpretiert und/oder es werden rein narrative oder deskriptive Verfahren genutzt, die nicht dem globalen Zugzwang entsprechen. Auf diese Weise erfahren diese Kinder angesichts ihres Mangels an Kontextualisierungskompetenz ständig Zurückweisungen ihrer Beiträge, weil sie ihre (eingeschränkten) internen Ressourcen nicht mit den unterrichtsspezifischen Anforderungen überein bringen können.

4.4 Diskussion: Partizipationsprofile und Unterrichtserfolg

Die unterschiedlichen Profile geben Einsichten in unterschiedliche Spektren sprachlich-diskursiver Handlungsfähigkeit von Kindern. Sie liefern einen empirischen Beitrag zur Frage, ob und inwieweit Kinder in der Lage sind, ihr sprachlich-kommunikatives Agieren, das in vielen Studien bislang jeweils nur in einem spezifischen Kontext sichtbar wurde, an andere kontextuelle Anforderungen anzupassen, und v.a., welche Ressourcen für ein angemessenes Agieren in unterschiedlichen Kontexten erforderlich sind. Unsere Studie zeigt: In der Tat gelingt es nicht allen Kindern, mit interaktivem Erfolg an unterschiedlichen Interaktionskontexten zu partizipieren. Dies gilt für Kinder aus privilegierten wie benachteiligten sozialen Milieus.

Insgesamt erweist sich Kontextualisierungskompetenz als zentrale Ressource zum transsituativ angemessenen sprachlich-diskursiven Agieren. Ihr Fehlen kann bei besonders günstigen Bedingungen in der Familie und im Unterricht kompensiert werden durch externe Ressourcen der interaktiven Anforderung und Unterstützung. Auf der anderen Seite besteht ein intensives Wechselverhältnis zwischen Kontextualisierungsfähigkeiten und den anderen beiden Dimensionen von Diskurskompetenz (Vertextung und

Kontextübergreifend kaum Erfolgreiche: Addition von Defiziten

Unterschiedliche Möglichkeiten der Nutzung von Lerngelegenheiten

Markierung): Kinder, die mittels ihrer guten sequenziellen Kontextualisierungskompetenz Gesprächsraum in unterschiedlichen Gattungen und sozialen Kontexten beanspruchen können, verschaffen sich dadurch zugleich Übungsraum für das genre- und situationsangemessene Vertexten und Markieren. Sie können nicht nur die Wirksamkeit ihrer kommunikativen Bemühungen unmittelbar überprüfen, sondern auch interaktive Erfolge verzeichnen, die ihnen Positionierungs- und andere Vorteile verschaffen. Auf diese Weise bieten sich für diese Kinder vielfältige Erwerbsgelegenheiten durch alle Kontexte hinweg, wobei für den Unterricht die Gelegenheiten zum sprachlich vermittelten fachlichen Lernen und zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen besonders hervorzuheben ist.

Kinder mit eingeschränkten Kontextualisierungsfähigkeiten hingegen sind sowohl in ihrer transsituativen sprachlichen Handlungsfähigkeit als auch in ihren sprachlich-diskursiven Erwerbs- und Lernchancen eingeschränkt. So sind sie bspw. auf externe interaktive Unterstützung angewiesen (z.B. Profil ‚Kontextnutzer‘), d.h. sie benötigen günstige Interaktionsumgebungen, um ihre vorhandenen Diskursfähigkeiten zeigen und ausbauen zu können. Diejenigen, die zusätzlich Defizite im Bereich Vertextung und Markierung in unterrichtsrelevanten Gattungen aufweisen (Profile ‚Außerschulisch Erfolgreiche‘ und ‚Kontextübergreifend kaum Erfolgreiche‘), haben dagegen kaum Chancen, über erfolgreiche diskursive Partizipation an wissensbezogenen Interaktionen ihr diskursives Repertoire so auszubauen, das es für die Bewerkstelligung wissensbezogener Zwecke und für fachliches Lernen nutzbar wird. ‚Kontextübergreifend kaum Erfolgreiche‘ machen dabei zusätzlich die Erfahrung, dass ihre Beiträge i.A. als unpassend zurückgewiesen werden, was sich langfristig auf ihre Bereitschaft zur Partizipation auswirken dürfte.

Einen besonderen Fall stellen schließlich Kinder dar, die ihre Gattungskompetenzen und -präferenzen zwar gewinnbringend im Unterricht nutzen können, sich jedoch aufgrund eingeschränkter Kontextualisierungsfähigkeiten in außerschulischen Interaktionszusammenhängen nicht als *member* aus- und beweisen können. Hier reduzieren sich Erwerbsmöglichkeiten einseitig auf lehrergelenkte Unterrichtskontexte mit begrenzten Gattungs- und Kontextualisierungsvariabilitäten. Partizipative Erwerbsmöglichkeiten bspw. im Bereich performativer Gattungen, ‚uneigentlicher‘ (z.B. scherzhafter) Interaktionsmodi oder aktiven (Mit)Schaffens oder Umdeutens interaktiver Kontexte entfallen dagegen. Damit jedoch können bestimmte diskursive Fähigkeiten, die gerade in sozialer Hinsicht (bspw. in beruflichen Kontexten, im Rahmen kooperativen Lernens oder der Persönlichkeitsbildung) von Belang sind, kaum erprobt oder erworben werden; soziale Erfahrungen sind systematisch eingeschränkt.

Unsere Ergebnisse zeigen also, dass die im Antrag theoretisch zentral gesetzte Kontextualisierungskompetenz in der Tat eine Schlüsselkompetenz für erfolgreiches Agieren und Lernen in verschiedenen Kontexten ist. Die empirisch basierte Explikation des Konzepts zeigt darüber hinaus, dass sich diese Kompetenz aus sequenziell-diskursiven und soziokulturellen Facetten zusammensetzt, wobei der sequenziellen Kontextualisierungskompetenz eine Scharnierfunktion zukommt. Die an einer kleinen, aber systematisch gezogenen Stichprobe von Präadoleszenten empirisch rekonstruierte Varianz der Profile von Kontextualisierungskompetenz ist sowohl soziolinguistisch hochrelevant als auch im Hinblick auf die sprachdidaktisch und bildungswissenschaftlich viel diskutierte Frage weiterführend, ob jugendsprachlicher bzw. (unterrichtlich) unangemessener Sprachgebrauch auf ein generelles sprachliches Unvermögen zurückgeht oder eher sprachlicher Ausdruck sozialer Identität ist: Unsere Analysen führen vor, dass (und wie) beides der Fall sein kann.

Fazit

5. Kooperationen

Intensiver und ständiger wissenschaftlicher Austausch bestand durch Kooperationen mit folgenden Forschungsprojekten:

- InterPass (Interaktive Verfahren der Etablierung von Passungen und Divergenzen für sprachliche und fachkulturelle Praktiken im Deutsch- und Mathematikunterricht, Leitung: U. Quasthoff, S. Prediger)
- FUnDuS (Die Rolle Familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I, Verbundprojekt mit der Universität Bielefeld, Leitung: U. Quasthoff, E. Wild)

6. Nachwuchsförderung

Im Rahmen des Projekts ist das folgende, noch laufende Habilitationsprojekt situiert:

Morek, Miriam: Sprachliche Konstruktion sozialer Identitäten im Spiegel diskursiver Kompetenzen.

In enger Anbindung an die Fragestellungen des Projekts sind darüber hinaus folgende Bachelor-/Masterarbeiten (Betreuung: Uta Quasthoff; Miriam Morek) entstanden:

- Verneuer, N. (2015): Formen und Funktionen von Redewiedergabe in mündlichen Erzählungen von Kindern. [Masterarbeit, TU Dortmund]

- Eickhoff, C. (2014): Von „Furz“-Geschichten bis Stundenwiederholungen. Ein gesprächsanalytischer Vergleich kindlicher Kontextualisierungsaktivitäten anhand von drei Fallbeispielen. [Masterarbeit, TU Dortmund]
- Bogun, R. (2014): Diskurspartizipation und Identitätsmanagement. Zwei Präadoleszente im gesprächsanalytischen Vergleich. [Masterarbeit, TU Dortmund]
- Kamp, V. (2013): Ein gesprächsanalytischer Vergleich der Interaktionsroutinen zweier präadoleszenter Jungen in Familie und Peer-Group. [Bachelorarbeit, TU Dortmund]
- Verneuer, N. (2013): „also ICH würd gehen; weil (.) da LERNT man mehr.“ Wie gehen präadoleszente Peer-Groups mit Zugzwängen zum Argumentieren um?
- Schreer, J. (2012): Zehn Meter weit runtergefallen und fünf Kilo mehr gewogen. Erzählpraktiken in der Peer-Interaktion unter Jungen und Mädchen. [Bachelorarbeit, TU Dortmund]

Literaturverzeichnis

- Adger, C. Temple; Wolfram, W. (2000): Demythologizing the home-school language dichotomy: sociolinguistic reality and instructional practice. In: R. W. Shuy und J. K. Peyton (Hg.): *Language in action*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, S. 391–407.
- Bonsen, M.; Bos, W.; Gröhlich, C.; Wendt, H. (2008): Bildungsrelevante Ressourcen im Elternhaus: Indikatoren der sozialen Komposition der Schülerschaften an Dortmunder Schulen. In: Stadt Dortmund (Hg.): *Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 125–149.
- Branner, R. (2003): *Scherzkommunikation unter Mädchen. Eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung*. Frankfurt am Main, New York: Lang.
- Deppermann, A. (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Eckert, P. (2000): *Linguistic variation as social practice. The linguistic construction of identity in Belten High*. Malden, Mass: Blackwell.
- Ervin-Tripp, S. M. (1973): Children's sociolinguistic competence and dialect diversity. In: S. Ervin-Tripp und A. S. Dil (Hg.): *Language acquisition and communicative choice*. Stanford, Calif: Stanford University Press, S. 262–301.
- Goffman, E. (1974): *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Grundler, E. (2009): Was heißt eigentlich Angemessenheit? Eine Annäherung an eine offensichtlich scheinende Bedingung der Gesprächskompetenz. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 4, S. 32–40.
- Günthner, S. (2009): Intercultural communication and the relevance of cultural specific repertoires of communicative genres. In: H. Kotthoff, Helen H. Spencer-Oatey, K. Knapp und G. Antos (Hg.): *Handbook of intercultural communication*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 127–159.
- Günthner, S.; Christmann, G. (1996): Entrüstungs- und Mokieraktivitäten — Kommunikative Gattungen im Kontextvergleich. In: *Folia Linguistica* 30 (3-4).
- Hausendorf, H.; Quasthoff, U. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heller, V. (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, V.; Krahs, A. (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62 (1), S. 5–20.
- Hutchby, I.; Wooffitt, R. (2008): *Conversation analysis*. Cambridge: Polity.
- Katerbow, M. (2013): *Spracherwerb und Sprachvariation. Eine phonetisch-phonologische Analyse zum regionalen Erstspracherwerb im Moselfränkischen*. Berlin: De Gruyter.
- Kern, F.; Quasthoff, U. (2005): Fantasy stories and conversational narratives of personal experience: Genre-specific, interactional and developmental aspects. In: U. Quasthoff und T. Becker (Hg.): *Narrative interaction*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 15–56.
- Kern, F.; Quasthoff, U. (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: H. Hausendorf (Hg.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 277–306.
- Luckmann, T. (1989): *Kultur und Kommunikation*. In: M. Haller, W. Zapf und H.-J. Hoffmann-Nowotny (Hg.): *Kultur und Gesellschaft*. Frankfurt: Campus, S. 33–45.
- Morek, M. (demn.): Lernziel „Situationsangemessen kommunizieren“ – Schülerinnen und Schüler zwischen Unterrichtssprache und Jugendsprache. In: C. Spiegel und D. Gysin (Hg.): *Sammelband zur 7. Internationalen Jugendsprachetagung, Karlsruhe*. Frankfurt/Main: Lang.

- Morek, M. (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, M. (2014): Constructing social and communicative worlds – The role of peer-interactions in preadolescents' discursive development. In: *Learning, Culture and Social Interaction* 3 (2), S. 121–133.
- Morek, M. (2015a): Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62 (1), S. 34–46.
- Morek, M. (2015b): Show that you know – Explanations, interactional identities and epistemic stance-taking in family talk and peer talk. In: *Linguistics and Education* 31.
- Morek, M. (i.Dr.): „watt soll ich dazu SAgen?!“. (Dis)Alignment bei der interaktiven Manifestation epistemischer Asymmetrien. In: A. Groß und I. Harren (Hg.): *Wissen in institutioneller Interaktion*. Frankfurt/Main: Lang.
- Morek, M.; Heller, V. (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57 (1), S. 67–101.
- Morek, M.; Quasthoff, U. (demn.): Sprachliche und diskursive Praktiken unter Kindern. In: E. Neuland und P. Schlobinski (Hg.): *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*. De Gruyter.
- Neuland, E. (2003): Sprachvarietäten - Sprachnormen - Sprachwandel. In: U. Bredel, P. Klotz und H. Günther (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn [u.a.]: Schöningh, S. 52–68.
- Ochs, E.; Solomon, O. (2005): Practical Logic and Autism. In: C. Casey und R. Edgerton (Hg.): *A Companion to Psychological Anthropology*. Oxford, UK: Blackwell, S. 140–167.
- Ohlhus, S. (2014): Erzählen als Prozess. Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern. Tübingen: Stauffenburg.
- Prediger, S.; Quasthoff, U.; Vogler, A.; Heller, V. (acc.): How to determine what teachers should learn? Five steps for content specification of professional development programs, illustrated for the exemplary content supportive moves stimulating participation. In: *Journal für Mathematikdidaktik*.
- Quasthoff, U. (i.Dr.): Ko-Konstruktion in Erwachsenen-Kind Interaktionen: membership und der Erwerb von sprachlicher Kompetenz. In: U. Dausendschön; E. Gülich und U. Krafft (Hg.): *Konstruktionen*. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: Transcript.
- Quasthoff, U. (1999): Mündliches Erzählen und sozialer Kontext: Narrative Interaktionsmuster in Institutionen. In: W. Grünzweig und A. Solbach (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Narratologie im Kontext*. Transcending boundaries: narratology in context. Tübingen: Narr, S. 127–146.
- Quasthoff, U. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: M. Becker-Mrotzek (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 84–100.
- Quasthoff, U. (2011): Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In: L. Hoffmann, K. Leimbrink und U. Quasthoff (Hg.): *Die Matrix der menschlichen Entwicklung*. Berlin: De Gruyter, S. 210–251.
- Quasthoff, U.; Heller, V. (2014): Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht: Grundlegende Ein-/Aussichten und methodische Anregungen. In: A. Neumann und I. Mahler (Hg.): *Empirische Methoden der Deutschdidaktik*. Audio- und videografierende Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 6–37.
- Quasthoff, U.; Heller, V.; Prediger, S.; Erath, K. (subm.): Classroom interaction from the perspectives of interactional discourse analysis and subject matter education.
- Quasthoff, U.; Kern, F.; Ohlhus, S.; Stude, J. (i.V.): *Diskurse und Texte von Kindern: Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen – Erwerb*.
- Quasthoff, U.; Krahl, A. (2012): Familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource: das Beispiel argumentativer Kompetenzen. In: E. Neuland (Hg.): *Sprache der Generationen*. Mannheim: Bibliographisches Institut, S. 115–132.
- Quasthoff, U.; Morek, M.; Heller, V. (demn.): Big Packages, Discourse Units, Genres: Analyzing Discourse Practices in Social Interaction.
- Schegloff, E.; Sacks, H. (1973): Opening up Closings. In: *Semiotica* 8 (4).
- Schleppegrell, M. (2001): Linguistic Features of the Language of Schooling. In: *Linguistics and Education* 12 (4), S. 431–459.
- Schmidt, A. (2004): *Doing peer-group*. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Selting, M.; Auer, P.; Barth-Weingarten, D. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2. In: *Gesprächsforschung* 10, S. 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>.
- Snow, C. E.; U., Paola (2009): The challenge of academic language. In: D. Olson und N. Torrance (Hg.): *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 112–133.
- Spreckels, J. (2006): *Britneys, Fritten, Gangschta und wir*. Identitätskonstitution in einer Mädchengruppe : eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung. Frankfurt/Main: Lang.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 17–32.