

Miriam Morek

# „watt soll ich dazu Sagen“ – (Dis)Alignment bei der interaktiven Manifestation epistemischer Asymmetrien

**Abstract:** Der Beitrag fokussiert wissensbezogene Interaktion in informell-alltäglichen Kontexten. Er untersucht Gesprächssequenzen aus Familien- und Peer-Interaktionen von Präadoleszenten, in denen Wissens- und Verstehensasymmetrien zwischen den Beteiligten interaktiv manifest werden. Die Analyse nutzt konversationsanalytische Zugänge zur Beschreibung epistemischer Asymmetrie im Gespräch und zur Konstitution gesprächsstruktureller Alignments und Disalignments. Es wird am Beispiel des Erklärens gezeigt, dass Interagierende wissensvermittelnde Praktiken als kooperative und lokal relevante Aktivität kontextualisieren, aber eben auch als problematische oder sogar kompromittierende Aktivität, die als kommunikativ wenig relevant behandelt wird und mit der Infragestellung von Erklärkompetenz verknüpft sein kann. Aus anwendungsbezogener beziehungsweise diskurssozialisatorischer Perspektive zeigt der Beitrag, welche Hemmnisse dem außerschulischen Erwerb etwa von Erklärfähigkeit im Wege stehen können.

## 1. Einleitung: Wissensvermittelnde Diskurspraktiken in informell-alltäglichen Interaktionen

Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung und der Bearbeitung von Wissensasymmetrien lassen sich nicht nur für institutionelle, sondern auch für ‚informell-alltägliche‘ Gesprächszusammenhänge beobachten (Dausendschön-Gay / Domke / Ohlhus 2010: 5). Im Bereich familialer Kommunikation etwa wurden Belehrungen (Kepler 1989), Erklärungen (Morek 2012), argumentative Problemerkörterungen (Heller 2012), didaktisierte Lehr-Lern-Sequenzen (Heller 2011) und kollaborativ-spielerische ‚Sammlungen‘ von Wissenselementen zu einem bestimmten Thema (*occasioned knowledge explorations*, Goodwin 2007) als typische wissensorientierte Diskurspraktiken beschrieben. Auch in Peer-Interaktionen unter Kindern, die vordergründig ganz auf Amüsement und Spiel orientiert sind, findet Wissensvermittlung statt (z. B. beim Erklären, Morek 2015; Blum-Kulka / Hamo / Habib 2010).

Allerdings haben vergleichende Untersuchungen unterschiedlicher Diskursgemeinschaften deutliche Varianzen zutage befördert, was Auftreten, Frequenz und Funktion wissensexplizierender Diskursaktivitäten betrifft (Heller 2012; Lareau 2011; Morek 2012). Während sich beispielsweise in einigen Familien regelhaft verschiedene Formen der gemeinsamen Wissensgenerierung unter aktiver Beteiligung auch der Kinder und ihres Wissens finden, bleibt derartiges in anderen Fällen den erwachsenen Gesprächspartnern vorbehalten oder sogar gänzlich aus (Morek 2012). Unterschiede zeigen sich auch für das Vorkommen von Erklärsequenzen in verschiedenen Freundescliquen (Morek 2014). Derartige Befunde zeigen, dass sich bestimmte (z. B. kulturelle, soziale) Gruppen ganz wesentlich auch über die Art und Auswahl ihrer habitualisierten Diskurspraktiken konstituieren (cf. Günthner 1995: 204). Innerhalb mancher Praxisgemeinschaften (Eckert / McConnell-Ginet 1992) scheint es gerade *nicht* zum gängigen kommunikativen Repertoire zu gehören, einander (auch) Wissen zu vermitteln, das einen gewissen situationsübergreifenden, allgemeingültigen Charakter hat (z. B. Wissen über typische Sachverhalte und Zusammenhänge ‚in der Welt‘).

Anzunehmen ist, dass hier jeweils unterschiedliche soziale Normen kommunikativer Präferenz und Angemessenheit gelten, die eng mit dem identitären Selbstverständnis einzelner Gruppen und ihrer Mitglieder verknüpft sind. Der diskursiven Vermittlung von Wissen kommt dabei jeweils ein unterschiedlicher Wert zu. So gibt es offenbar Gemeinschaften, „that value the accumulation and display of knowledge for its own sake, who require warrants for claims, and who model and scaffold the organization of extended discourse“ (Snow / Uccelli 2009: 128), während derartige kommunikative Aktivitäten innerhalb anderer Gruppen als „overly didactic or even impolite or arrogant“ (Michaels et al. 2013: 10) betrachtet werden.

Dies hängt nicht zuletzt mit der reflexiv-kontextschaffenden Kraft wissensdarlegender Praktiken im Gespräch zusammen sowie ihrem identitätsstiftenden (Morek / Heller 2012: 78–82) und moralischen Charakter (Heritage / Raymond 2005; Bergmann / Quasthoff 2010; Stivers et al. 2011). Gattungen, die ein kommunikatives und epistemisches Gefälle (Keppler 1989) zwischen den Beteiligten herstellen, wie das Erklären oder das Belehren, machen dies besonders deutlich. Sie sind mit der Einnahme komplementärer Interaktionsrollen (z. B. Erklärer – Erklärrezipient, Behlender – Behlter) und komplementärer epistemischer Positionen (Wis-

sender – Nicht-Wissender, K+/K- für *knowing* und *unknowing* bei Heritage 2012) verbunden und etablieren temporär eine hierarchisch strukturierte Interaktion (Keppler 1989). Derart etablierte Interaktionsrollen können allerdings mit den wechselseitigen Rollen- und Situationsdefinitionen der Beteiligten konfliktieren und zu impliziten Sanktionen (z. B. Vorenthaltung interaktiver Ratifikationen; Morek 2012), Suspendierungen (Gülich 1991; Morek 2012) oder interaktiven Kämpfen um die Wissenshoheit führen (Stivers et al. 2011). Insofern stellen Wissensdarlegungen und -aushandlungen im Gespräch auch ein Vehikel des „management of face and identity issues“ (Heritage / Raymond 2005: 30) dar.

Fremd- und Selbstverortungen auf der Achse ‚wissend/unwissend‘ bezüglich eines bestimmten Wissensbereichs (cf. Weininger, i. d. B.) können dabei an der Interaktionsoberfläche durch die Einnahme eines bestimmten *epistemic stance* (Heritage 2012; Morek 2015) modalisiert werden: Bestimmte sequenzielle, sprachlich-formale, prosodische und nonverbale Merkmale entsprechender Redebeiträge (cf. auch Klemm, i. d. B.) können die epistemische Asymmetrie zwischen den Beteiligten sowohl verringern (z. B. epistemische Marker wie „I don’t know“ oder „I think“, Kirkham 2011; cf. auch Keevallik 2011; Kärkkäinen 2003), indem sie die eigene Expertise beziehungsweise den Gewissheitsstatus des eigenen Wissens abschwächen oder einschränken, als auch vergrößern (z. B. durch einen ‚belehrenden‘ Tonfall, Kern 2003; Keppler 1989). Auch kann ein Rezipient einer Erklärung durch das Display von Kenntnis (z. B. „ich weiß!“) den weiteren Ausbau der Erklärung zu unterbinden versuchen (Settekorn 1991; Heritage 2012). Die Positionen von Wissenden und Nicht-Wissenden unterliegen also der ständigen Aushandlung (cf. Matic / Hanselmann / Kleinberger, i. d. B.) und auch die Frage, ob überhaupt in eine Sequenz der Wissensvermittlung eingetreten werden soll, muss im interaktiven Vollzug geklärt werden.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. Er untersucht, wie Interagierende im Zug-um-Zug-Aufbau informell-alltäglicher Interaktionen den Eintritt in eine wissensvermittelnde Gesprächssequenz und die Einnahme komplementärer Wissenspositionen und Interaktionsrollen aushandeln. Exemplarisch werden dabei Erklärsequenzen in den Blick genommen. Unter Rückgriff auf das konversationsanalytische Konzept des *Alignment* und *Disalignment* (Stivers 2008, s. Abschnitt 2) wird anhand ausgewählter Gesprächsausschnitte aus Familien- und Cliquesinteraktionen gezeigt, dass

und wie Erklären als lokal relevante oder nicht relevante Diskursaktivität behandelt wird und wie die Erklärerrolle angenommen oder zurückgewiesen wird. Dabei greifen die Beteiligten auf bestimmte Kontextualisierungshinweise (Gumperz 1992) zurück. Der Beitrag zielt darauf, sequenzanalytisch zu rekonstruieren, wie Interagierende sich im sequenziellen ‚Klein-Klein‘ ihrer Alltagsgespräche aufzeigen, dass das Erklären Teil ihres gemeinschaftlich geteilten, habitualisierten Gattungsrepertoires (cf. Heller 2012) ist – oder eben nicht ist. Damit fokussiert der Beitrag im Rahmen des vorliegenden Bandes den Bereich der informellen Interaktion. Er zeigt auf, dass Prozesse des Wissenstransfers habitualisierter Bestandteil außerinstitutioneller Praktiken sein *können* oder aber gerade *nicht* sind.

Im folgenden Abschnitt 2 stelle ich zunächst die zugrunde gelegten Daten sowie den methodischen Zugang vor, mit dem ich mich der Analyse von Sequenzen der (potenziellen) Wissensexplizierung in Familien- und Cliqueninteraktionen nähere. Abschnitt 3 stellt zwei Fälle vor, an denen sich eine kooperative Bearbeitung einer Wissensasymmetrie beobachten lässt (Alignment). In Abschnitt 4 folgt dann die Analyse von Sequenzen, in denen das Konstituieren eines wissensbasierten Verstehensproblems von den Beteiligten mit disalignierenden Aktivitäten verbunden ist und dabei als irrelevante (4.1) beziehungsweise gesichtsbedrohende (4.2) Aktivität kontextualisiert wird. In einem abschließenden Fazit (Abschnitt 5) werden die Befunde im Hinblick auf die Frage nach unterschiedlichen kommunikativen Repertoires bestimmter Interaktionsgemeinschaften diskutiert.

## 2. Daten und analytischer Zugang

Basis der folgenden Analysen sind Gesprächsdaten, die im Rahmen des Projekts „Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten (DisKo)“ erhoben wurden (Leitung: Uta Quasthoff). Für den Bereich außerschulischer Kommunikation wurden dort Cliquen- und Familiengespräche von insgesamt 15 Präadoleszenten (10–12 Jahre) videografiert (Cliquen) beziehungsweise audiografiert (Familien). Insgesamt umfassen diese beiden Korpora rund 30 Stunden.<sup>1</sup> Die Interaktionen von

---

1 Über die Rekrutierung aus 5 Klassen unterschiedlicher Schulformen (2 Gymnasien, 2 Gesamtschulen, eine Hauptschule) in Kombination mit einer Befragung

12 Cliques wurden mittels je zweier Videokameras in Jugendzentren aufgezeichnet und enthalten jeweils unter anderem ein gemeinsames Pizza-Essen (ohne Anwesenheit der Projektmitarbeiter). 15 Familien fertigten während mehrerer Mahlzeiten Tonmitschnitte an.

Auf Basis der Aufzeichnungen wurden zunächst Gesprächsinventare sowie vorläufige Kodierungen der auftretenden kommunikativen Aktivitäten erstellt. Gemäß der übergeordneten Fragestellung des oben genannten Projektes nach kindlicher Partizipation an Diskursaktivitäten lag der Fokus auf komplexen, das heißt übersatzmäßig strukturierten Praktiken (wie z. B. Erzählen, Argumentieren, Erklären). Der Vergleich der so erstellten Gattungsrepertoires (Heller 2012) der verschiedenen Cliques und Familien ergab deutliche Unterschiede bezüglich des Auftretens erklärender Aktivitäten (cf. auch Abschnitt 1). In sechs Cliques und in vier Familien mit jeweils sozial benachteiligtem Hintergrund waren keine oder nur sehr vereinzelte und kaum ausgebauten Erklärungen zu finden. Trotzdem gab es in diesen Cliques und Familien vereinzelt Gesprächspassagen, in denen durchaus eine Wissens- beziehungsweise Verstehensasymmetrie an der Interaktionsoberfläche manifest wurde. Sie sind für den vorliegenden Zusammenhang zentral.

Bei der Identifizierung und Beschreibung solcher Sequenzen greife ich auf bestehende gesprächsanalytische Einsichten zur interaktiven Bearbeitung von Wissensasymmetrien in Gesprächen und insbesondere zum Erklären zurück. Erklären verstehe ich dabei als kooperatives, interaktives Verfahren der Bearbeitung von Wissensasymmetrien bezogen auf ein ‚Was‘, ‚Wie‘ oder ‚Warum‘ (cf. Klein 2009) von Entitäten und Zusammenhängen; im Fokus des vorliegenden Beitrags steht das Erklären-Was (z. B. Begriffserklärungen). Ausgehend von einem von Hausendorf und Quasthoff (1996) induktiv entwickelten Analysezugang zu Diskurseinheiten (Wald 1978)<sup>2</sup> in Gesprächen

---

der Kinder hinsichtlich des Bücherbestandes im Haushalt sowie der elterlichen Berufe wurden je hälftig Kinder für die Erhebung ausgewählt, die ein sozial starkes vs. sozial schwaches Milieu repräsentieren.

- 2 Mit Wald (1978) verstehe ich unter Diskurseinheiten mehrere Äußerungen umfassende („übersatzmäßige“), thematisch und handlungsmäßig in sich strukturierte „Teilstücke von Diskursen“ (Wald 1978: 130), die innerhalb eines Gesprächs erkennbar als solche von den Beteiligten abgegrenzt werden; unter anderer theoretischer Perspektive werden diese Einheiten als kommunikative

ließen sich für das Erklären datenbasiert fünf typisch konversationelle Aufgaben („Jobs“) rekonstruieren (siehe dazu genauer: Morek 2012; ähnlich auch Gülich 1991):

1. Herstellen von inhaltlicher Relevanz für einen potenziellen Erklärgegenstand (z. B. Instanziierung des Gesprächsthemas „Computerspiele“),
2. Konstituieren eines Erklärgegenstandes (z. B. Wissensdefizit bezüglich eines bestimmten Spiels),
3. Durchführen der eigentlichen Erklärung (z. B. wie das Spiel geht),
4. Abschließen (d. h. interaktives Feststellen des angestrebten Verständnisses),
5. Überleiten (z. B. neues Gesprächsthema oder Wiederaufnahme des alten).

Für die interaktive Erledigung dieser Aufgaben lassen sich wiederum bestimmte pragmatische und semantische Mittel und sprachliche (sowie para- und nichtsprachliche) Formen ausmachen. So vollziehen Interagierende das Konstituieren eines Erklärgegenstandes zum Beispiel oft mit Hilfe von Fragen und für das Durchführen von Erklärungen sind Existentialaussagen (z. B. „es gibt“, „das ist“) sowie generische Aussagen, deskriptive und klassifikatorische Typisierungen charakteristisch (Morek 2012; cf. Hohenstein 2006).

Der hier skizzierte Analysezugang ermöglicht es, nachzuzeichnen, wie es im sequenziellen Verlauf der ‚Abarbeitung‘ oben genannter Jobs zum Ausbau oder Nicht-Ausbau potenziell wissens- und verstehensbezogener Bearbeitungssequenzen kommt. Dabei erweist sich zusätzlich das Konzept des gesprächsstrukturellen Alignments beziehungsweise Disalignments (Stivers 2008) als geeignet, um Ratifizierungen und implizite Zurückweisungen erklärtypischer konditioneller Relevanzen („Zugzwänge“) zu beschreiben: Unter Alignment verstehe ich gesprächsstrukturelle Kooperation in dem von Stivers (2008) umrissenen Sinne. Man akzeptiert wechselseitig den mit einer bestimmten Äußerung in Gang gesetzten erwartbaren sequenziellen Fortgang mitsamt der „presuppositions and terms of the proposed action or activity“ (Stivers et al. 2011: 21) und man orientiert sich bei der Turn-Konstruktion an den jeweiligen strukturellen Erwartbarkeiten (ibid.;

cf. Keevallik 2011; Steensig 2012).<sup>3</sup> Zu den interaktiven Unterstellungen und Bedingungen gehört bei wissensvermittelnden Diskurspraktiken auch die Einnahme der epistemischen Positionen ‚wissend‘ und ‚nicht-wissend‘, wie sie in der Beitragskonstruktion und der epistemischen Stance (cf. Abschnitt 1) zum Ausdruck kommen.

Disalignment<sup>4</sup> hingegen wird durch Redebeiträge konstituiert, die unter gesprächsstrukturellen Gesichtspunkten nicht kooperativ sind und den Fortgang einer Sequenz durchkreuzen („disrupt sequence progressivity“, Stivers / Hayashi 2001: 39; cf. auch Bolden 2009: 122). Eine Äußerung in einem Streitgespräch kann also zum Beispiel alignierend im Sinne von ‚aktivitätsmittragend‘ sein, auch wenn sie inhaltlich Diskrepanz zum Vordrucker zum Ausdruck bringt. Disalignierende Äußerungen können die Wechselseitigkeit der gemeinsamen Situationsdefinition („Was tun wir hier gerade miteinander?“, Goffman 1959) in Frage stellen oder gefährden (Zimmerman 1998; Bolden 2009).

Steensig (2012: 3) macht allerdings auf eine methodische Herausforderung bei der Identifikation von Disalignment aufmerksam:

It is a general feature of interaction that people can initiate activities in recognizable ways, but that recipients can still choose to interpret the activity as something else. Therefore, the work of an analyst (as well as that of a conversationalist) is to analyze how a contribution creates conditions for aligning, as well as how those conditions are interpreted and treated by the next contribution.

Mit Hilfe des oben skizzierten Beschreibungszugangs wird genau diese Forderung umsetzbar, indem die Jobs jeweils als *tertium comparationis* (Hausendorf / Quasthoff 1996) fungieren, das den vergleichenden Blick auf sequenzielle Erwartungen und Fortgänge eröffnet. Zugleich, so werden die folgenden Analysen veranschaulichen, zeigen es sich Gesprächsteilneh-

- 
- 3 Von *Alignment* grenzt Stivers (2008) *Affiliation* ab. Beide Begriffe beziehen sich auf Kooperativität im Gespräch. Während aber *Alignment* die formale Seite der Sequenzprogression im Gespräch betrifft, bezieht sich *Affiliation* auf Aspekte inhaltlicher und affektiver Haltungen (Stivers et al. 2011: 21; für den deutschsprachigen Raum cf. Günthner 2013).
  - 4 Zimmerman (1998: 90) verwendet den Begriff *Misalignment*. Er referiert damit jedoch ebenfalls auf Fälle, in denen Interagierende keine interaktive Einigkeit über die auszuagierende Aktivität und die damit verbundenen Interaktionsrollen erzeugen.

mende auf durchaus deutliche Weise an, wenn eine etwaige Erkläraktivität nicht kooperativ mitgetragen wird. Zu diesem Zweck setzen sie Kontextualisierungshinweise (Gumperz 1992) wie zum Beispiel prosodische Auffälligkeiten oder Wechsel auf phonetischer oder lexikalischer Ebene ein, die einen Gesprächszug als disalignierend interpretierbar machen.

### 3. Alignment: Erklären als kooperative Praktik der epistemischen Angleichung

Im Folgenden präsentiere ich zunächst zwei Gesprächsausschnitte, in denen die Beteiligten sich bei der diskursiven Bearbeitung einer Wissensbeziehungweise Verstehensasymmetrie mit interaktivem Alignment begegnen.

Der erste Ausschnitt stammt aus einem familialen Tischgespräch zwischen Yannik (11 Jahre) und seiner Mutter. Die beiden diskutieren über Schulabschlüsse und entsprechende Abschlussfeierlichkeiten. Yannik ist der Meinung, Realschüler hätten keinen Anlass, einen „Chaostag“ zu veranstalten, da sie „doch gar nix schwieriges geLEISTet“ (Z. 19) hätten. Die Mutter hingegen wiegelt ab (Z. 20) und verweist darauf, dass ein Großteil der Realschüler einen Abschluss mit einem sog. „Q-Vermerk“ erwerbe (Z. 22). Aus diesem argumentativen Kontext heraus entwickelt sich sodann eine Bearbeitung einer Wissensasymmetrie zwischen Mutter und Sohn:

#### Ausschnitt 1: Q-Vermerk (17 m-C4m-Gy1-F1, Korpus: Familien)

Ya = Yannik, Mu = Mutter

- 19 Ya: ja::: aber die haben doch gar nicht RICHTig die haben doch gar nix (-) schwieriges geLEISTet;
- 20 Mu: na JA:::
- 21 (5.9)
- 22 Mu: VIEle machen ja ihren (.) reALschulabschluss mit (-) mit !Q!vermerk.
- 23 qualifikaTIONS (-) [vermerk];
- 24 Ya: [was IS ] da:s;
- 25 Mu: °h du musst einen bestimmten NOTendurchschnitt haben,
- 26 (-)dann kannst du auf ein <<deutlich> weiterführendes gymNASium> gehen,=
- 27 =und da dein Abi noch weitermachen.
- 28 (1.5)



- 29 Ya: die MEIsten gehen natürlich auf\_s stagy<sup>5</sup>.=ne,  
((...))  
32 Mu: hm- (-) bei MIR sind damals fast alle auf\_s (.) fritz  
BRUCK gegangen;

Daran, dass die Mutter die zunächst verwendete Abkürzung als „qualifikaTI-ONSvermerk“ (Z. 23) expliziert, wird ablesbar, dass sie ein Wissensdefizit – mindestens bezogen auf die abgekürzte Bezeichnung – auf Seiten des Sohnes antizipiert. Auf dieser inhaltlichen Relevantsetzung setzt sodann Yanniks Nachfrage „was IS da:s“ (Z. 24) auf, mittels der er ein lokales Bedeutungsverstehensproblem (Selting 1987) anzeigt. Dadurch konstituiert er den Terminus „Qualifikationsvermerk“ als prospektiven Erklärgegenstand und nimmt die Position des Nicht-Wissenden bezogen auf die in Frage stehende Wortbedeutung ein. Die sequenzielle Platzierung seiner Nachfrage noch während des Turns der Mutter deutet dabei auf die Dringlichkeit der Bearbeitung seines Wissensdefizits hin (zumal das Verständnis dessen, was ein Q-Vermerk ist, ja zentral ist für die Einordnung des mütterlichen Arguments).

Umgehend beginnt daraufhin die Mutter mit der Durchführung einer Erklärung: Sie nennt die Bedingungen („du musst einen bestimmten NOten-durchschnitt haben“, Z. 25), die für das Erlangen der Möglichkeit, „auf ein weiterführendes gymNAsium“ (Z. 26) zu gehen und das „Abi noch weiter[z]u machen“ (Z. 27), notwendig sind. Zugschnitten wird die Erklärung – das zeigt sich auch an dem generisch verwendeten Pronomen „du“, den Modalverben und der inhaltlichen Fokussierung des Notenaspekts – auf die Schülerperspektive. Es werden Anforderungen und Möglichkeiten expliziert, die der Q-Vermerk für Schüler/innen bedeutet. Mit dieser operationalen Erklärung knüpft die Mutter an einem konkreten Handlungskontext an (Quasthoff / Hartmann 1982: 104) und leistet einen spezifischen Zuhörerzuschnitt auf die Lebenswelt des Sohnes. Mit der kurzen Pause gefolgt von der Äußerung „die MEIsten gehen natürlich auf\_s stagy.=ne“ (Z. 29) führt Yannik das von der Mutter zu Erklärzwecken entworfene Szenario scherzhaft fort, indem er postuliert, die meisten Schüler entschieden sich „natürlich“ (Z. 29) für das auch von ihm besuchte Gymnasium, womit er zugleich impliziert, die

---

5 Die Abkürzung StaGy steht für „Stadtgymnasium“, die – wie alle übrigen Eigennamen innerhalb der in diesem Beitrag verwendeten Transkripte – ein Pseudonym ist. Das StaGy ist das Gymnasium, das Yannik selbst besucht.

Erklärung verstanden zu haben. Die Jobs des Abschließens und Überleitens (cf. Abschnitt 2) werden hier en passant vollzogen; im Folgenden tauschen sich Mutter und Sohn über Schulwahlentscheidungen aus.

Für den Argumentationsgang des vorliegenden Beitrags entscheidend ist an dieser Sequenz nun, dass die Bearbeitung des lokalen Wissensdefizits auf Seiten des Sohnes gleichsam fließend in den laufenden Gesprächszusammenhang eingebettet und so als lokal passende Praktik behandelt wird. Beide Beteiligte bringen durch ihre Gesprächszüge Alignment zum Ausdruck und nehmen für die Dauer der eingebetteten Erklärsequenz die komplementären Rollen eines Nicht-Wissenden und Erklärrezipienten sowie einer Wissenden und Erklärerin ein. Mehr noch: Die Mutter nutzt die Erklärerinnenrolle für die interaktive Herstellung epistemischer Autorität (Morek 2015): Die Verwendung fachsprachlicher Termini wie „Notendurchschnitt“ und „weiterführend“<sup>6</sup> leistet ein „doing being an expert“ (cf. Klemm i. d. B.) bezüglich des Bildungswesens und bringt zudem ein Bemühen um Präzision zum Ausdruck. Zudem realisiert die Mutter Teile ihrer Erklärung mit sehr expliziter Aussprache (z. B. keine Elisionen oder Kontraktionen) und nimmt deutliche Akzentuierungen vor, die die zentralen Begriffe markieren. Aussprache, Lexik und Prosodie signalisieren dabei nicht nur epistemische Autorität (cf. Sidnell 2012: 311). Sie nehmen zugleich eine formellere Rahmung des lokalen Kontexts vor, welche die Erklärung deutlich als Teil eines Wissensvermittlungsdiskurses markiert.

Betrachten wir nun einen zweiten Ausschnitt. Für das vorangegangene Beispiel 1 darf eine gewisse Affinität zwischen epistemischer Autorität und sozialer Identität unterstellt werden. Die Mutter dürfte als diejenige gelten, der qua ihrer Rolle mehr Wissen über schulrechtliche Belange zukommt. Der folgende Ausschnitt zeigt hingegen, dass es auch ‚unter Gleichen‘ zu Wissensasymmetrien und deren kooperativ-alignierter Bearbeitung kommt.

Es handelt sich um die Ingroup-Kommunikation einer Clique dreier Mädchen. Alina erzählt zunächst von einem Urlaub, in dem sie sich mit einer Massage und einem Drink am Swimmingpool hat verwöhnen lassen

---

6 Instrukтив in dieser Hinsicht ist gerade auch die ungebräuchliche, tautologische bzw. inhaltlich unsachgemäße Kopplung der Lexeme „weiterführend“ und „Gymnasium“, die ein zusätzlicher Hinweis auf das Bemühen um ein fachsprachliches Register sein kann.





nicht“ (Z. 65). Der Job ‚Konstituieren eines Explanandums‘ wurde also in wechselseitigem Abgleich des in Frage stehenden Wissens über viele Redebeiträge bearbeitet. Nun ist die strukturelle Notwendigkeit etabliert, eine Erklärung des betreffenden Spiels anzuschließen.<sup>8</sup> Diesem globalen Zugzwang (Quasthoff 2009) kommt Alina nach. Sie nennt die materielle Spielgrundlage aus „TISCH“, „PUCK“, und „ZWEI teile[n] zum schieben“ (Z. 68–70) und führt den zentralen Spielgedanken (Stude 2003) an (Z. 71). Insgesamt kondensiert sie die Erklärung sehr stark. Zentrale Parameter der Spielgrundlage („Tore“) sowie die Existenz zweier Gegner fließen beispielsweise lediglich implizit in die Explizierung des Spielgedankens ein.

Nachdem der Job des Durchführens der Erklärung vollzogen ist, folgt in den Zeilen 72 bis 79 ein kollaboratives Abschließen: Justine signalisiert erlangtes Verständnis (Z. 72–73), dessen sich Alina noch einmal rückversichert („ge!CHECKT!“, Z. 74). Die erneute und besonders akzentuierte Erwähnung des Explanandums „!TISCH!hockey“ (Z. 76) sowie die onomatopoetisch gestützte Wiederholung der entsprechenden ikonischen Geste (Z. 78) schließen sodann auf klammerbildende Weise an den Beginn der Klärungssequenz an und markieren deren Ende. Das Erklär-Ende wird von Justine durch Bestätigung (Z. 77) und Spiegelung der entsprechenden Geste (Z. 79) ratifiziert. Wechselseitig versichern sich die Mädchen des erreichten Verständnisses, sodass die Wissensasymmetrie, die Justine den Nachvollzug der übergeordneten Erzählung in ihren Details zunächst versperrte, als ausgeräumt behandelt wird.

Wie auch die Mutter in Beispiel 1 nutzt Alina das Potenzial der Interaktionsrolle der Erklärerin zur deutlichen Etablierung epistemischer Autorität. Eingangs hatte sie zunächst epistemische Unsicherheit bezüglich der genauen Spielbezeichnung zu erkennen gegeben, nämlich durch den Gebrauch der Unschärfemarkierungen „irgendwie so“ und „oder wie das heißt“ in Kombination mit grinsendem Sprechen (Z. 52). Als sie jedoch klar in der Rolle der Erklärerin etabliert ist, nimmt sie die ihr interaktiv zugeschriebene epistemische Autorität an. Sie verbalisiert ihr Wissen mittels faktischer Prädikationen. Wissens einschränkende Hedges finden sich an

---

8 Dass dies für die Peer-Interaktion der Mädchen eine möglicherweise etwas ungewöhnliche konversationelle Aufgabe ist, wird an der zeitlichen Verzögerung sowie am Kichern Justines erkennbar.

dieser Stelle nicht. Ihre sehr deutlichen Abschlussaktivitäten, zum Beispiel die explizite Rückversicherung bezüglich der Nachvollziehbarkeit ihrer Erklärung (Z. 74), tragen dazu bei, dass sie sich als erklärkompetente und auf zuhörerseitiges Verstehen orientierte Interaktantin positioniert.

Insgesamt zeigt die Analyse dieser beiden Sequenzen, wie aus der laufenden Familien- und Peer-Interaktion heraus und im interaktiven Zusammenspiel der Beteiligten eine Wissensasymmetrie bezüglich eines Redegegenstandes etabliert und mit Hilfe einer kooperativen Erklärsequenz bearbeitet wird. Die dabei entstehenden Erklärsequenzen sind funktional eingebettet in die jeweils übergeordnete Aktivität (in den Beispielen: Argumentieren; Erzählen) und auf die lokalen kommunikativen Bedürfnisse, wie sie die laufende Gesprächsaktivität und das nicht-wissende Gegenüber verlangen, zugeschnitten. Die Interaktantin, der jeweils die epistemische Position der Wissenden (K+) und die interaktive Rolle der primären Sprecherin einer explanativen Diskurseinheit zukommt, entfaltet ihr Wissen – ab dem Moment, in dem der globale Zugzwang zum Erklären für die Beteiligten klar etabliert ist (s. o.) – aus der epistemischen Haltung (*stance*) einer Wissenden heraus. Auch die Gesprächsaktivitäten der jeweiligen Erkläradressaten am Abschluss der Erklärungen bringen Alignment zum Ausdruck, da sie durch ihr implizites (Beispiel 1) und explizites (Beispiel 2) Display von Verstehen den Erfolg der Wissensvermittlung ratifizieren.

#### 4. Disalignment: Erklären als ‚problematisches Problem‘

Auch in den im Folgenden zu betrachtenden Fällen kommt es gesprächsstrukturell zu Anschlussstellen für Erklärungen – nämlich dadurch, dass jeweils ein Interaktant entsprechende verstehensbezogene Nachfragen stellt. Jedoch zeigen sich die Beteiligten durch verschiedene Kontextualisierungshinweise an, dass die interaktive Bearbeitung des angezeigten Wissensdefizits kein „unproblematisches Problem“ (Bergmann / Quasthoff 2010: 26) darstellt, sondern ein tatsächlich problematisches: Sie etablieren Disalignment im Hinblick auf die instanziierte wissensbezogene Praktik. Das heißt, sie kontextualisieren, dass die Frage nach einer Erklärung (z.B. eines bestimmten Begriffs) und die damit etablierten Fortsetzungserwartungen nicht erfüllt werden können oder wollen.

Unter 4.1 behandle ich zunächst einen Fall, in dem die Beteiligten potenziellen Erklärbedarf, also das Etablieren eines Explanandums (cf. Abschnitt 2) auf verschiedene Weise als lokal nicht relevant zurückstufen. Dabei etablieren sowohl Erkläradressat als auch die Erklärerin Disalignment im Hinblick auf erklärtypische Fortsetzungserwartungen. Unter 4.2 zeige ich, wie die Etablierung eines Zugzwangs zum Erklären sogar als gesichtsbedrohendes Mittel im Rahmen kompetitiver Gesprächspraktiken angelegt sein kann, mit dessen Hilfe die Integrität des Gegenübers gesprächsstrukturell in Frage gestellt wird.

#### 4.1 Distanzierungen vom Wissen und Erklären-Können

Vor Einsetzen des folgenden Ausschnitts aus einem familialen Tischgespräch erzählen die beiden Schwestern Denise (12 Jahre) und Ricarda (14 Jahre) von den Abschlussfeierlichkeiten der Zehntklässler an ihren Schulen. Ricarda erwähnt einen so genannten Flashmob, an dem die Schulabgänger teilgenommen haben.<sup>9</sup> Der Mutter ist der Ausdruck beziehungsweise der damit bezeichnete Sachverhalt offenbar unbekannt, sodass sie danach fragt:

#### Ausschnitt 4: Flashmob (22w-C5w-H1-F7, Korpus: Familien)

Ri = Ricarda, Va = Vater, Mu = Mutter, De = Denise

- 11 Ri: die war\_n auf\_m FLASHmob;  
 12 Va: hm\_hm.  
 13 Mu: auf WAS?  
 14 Ri: auf\_m FLASHmob.  
 15 De: <<aufgeregt, zustimmend> hm\_hm,>  
 → 16 Mu: watt is datt\_denn.  
 17 (0.9)  
 → 18 Ri: das is:: sowas w::ie- ((stößt leise auf))  
 → 19 von nem ganz bestimmten äh THEma (-) äh so\_ne  
 → 20 verANstaltung ist das.=keine [AH]nung.  
 21 De: [ja]  
 22 und das war auch bei UNS,  
 23 (-- ) ähm da war\_n die (-- ) Edeka,  
 24 am PARKplatz und reAL.

9 Unter einem *Flashmob* (aus dem Englischen von *mob* für ‚(aufgewiegelte) Volksmenge‘ und *flash*, ‚Blitz‘) versteht man eine „kurze, überraschende öffentliche Aktion einer größeren Menschenmenge, die sich anonym, per moderner Telekommunikation dazu verabredet hat“ (Duden Online: *Flashmob*, Web.).

Mit der teilwiederholenden Nachfrage „auf WAS?“ (Z. 13) zeigt die Mutter das Vorliegen eines akustischen Verstehensproblems an (Selting 1987). Ricarda reagiert mit einer exakten Rephrasierung der betreffenden Phrase (Z. 14). Beide Beteiligte nehmen also zunächst eine weniger gravierende Problemkategorisierung vor (ibid.): Das Nicht-Verstehen wird nicht als Bedeutungsverstehensproblem beziehungsweise Wissensasymmetrie interpretiert und bearbeitet, sondern als rein akustisch bedingte Verstehenshürde. Nachdem Denise durch ihre emphatischen Zustimmungssignale (Z. 15) die thematische Relevanz des problematisierten Begriffs hochgestuft und die Erzählwürdigkeit des entsprechenden Sachverhalts unterstrichen hat, etabliert die Mutter sodann allerdings mit der Frage „watt is datt\_denn“ (Z. 16) einen Zugzwang zum Erklären-Was. Sie zeigt nun klar ein Wissensdefizit bezüglich der Bedeutung des Wortes *Flashmob* an. Dies tut sie allerdings in Kombination mit einer Relevanzherabstufung: Sie nimmt einen auffälligen Wechsel in den Substandard vor, der sich an der Realisierung des auslautenden Frikativs als Plosiv in „watt“ und „datt“ sowie an der Klitisierung zeigt („datt\_denn“). Prosodisch ist auffällig, dass kaum ein Fokusakzent auszumachen ist, die Sprechmelodie also recht eben bleibt. Auf phonetisch-phonologischer und prosodischer Ebene wird die Frage und die damit verbundene Einnahme einer Nichtwissens-Position zum einen informalisiert. Zum anderen distanziert sich die Mutter vom prospektiven Erklärgegenstand und behandelt das Wissen auf Seiten der Mädchen als fremdartig. Dadurch wird die Relevanz potenziell folgender Erklärungen bereits prospektiv herabgestuft.

Nichtsdestotrotz setzt Ricarda zu einer Bedeutungsexplikation an (Z. 18–10), die sie – wie es für Bedeutungserklärungen und Definitionen typisch ist – mit der Existenzialformel „das ist“ beginnt und als Vergleich anlegt („sowas wie“, Z. 18). Dabei ist sie um verallgemeinernd-abstrahierende Darstellung (hier: Kategorisierung als bestimmter Typus einer Veranstaltung) bemüht. Allerdings deuten die Verzögerungsphänomene (Lautdehnungen, mit „äh“ gefüllte Pausen) sowie die letztlich verbleibende inhaltliche Vagheit („Veranstaltung zu einem bestimmten Thema“) auf Schwierigkeiten bei der Vertextung (Quasthoff 2009) einer Erklärung hin. Bemerkenswert ist nun, dass sie ihren Beitrag mit dem epistemischen Diskursmarker (Kärkkäinen 2003) „keine Ahnung“ beendet (Z. 20). Obwohl ihr zuvor durch die mütterseitige Nachfrage die epistemische Position einer



Wissenden und die Erklärerrolle zugeschrieben wurde, kategorisiert sie sich selbst nun als nicht-wissend beziehungsweise wörtlich betrachtet sogar als ‚nicht einmal den Ansatz einer Vermutung habend‘. Dabei fungiert der Wechsel in die Umgangssprache<sup>10</sup> als Kontextualisierungshinweis, der den Austritt aus der informierend-sachlichen Interaktionsmodalität anzeigt. Ricarda zeigt Disalignment an und entledigt sich der ihr zuvor zugewiesenen epistemischen Verantwortung bezüglich der Kenntnis und des Erklärens der Bedeutung von Flashmob. Aufgrund seiner turn-finalen Platzierung wirkt dieses Nicht-Wissens-Display sequenzterminierend. Im weiteren Verlauf der Sequenz ergreift Denise das Wort und führt zurück in die Erzählung, das heißt sie wechselt in die narrative, auf singuläres Erlebniswissen orientierte Diskursaktivität, die zuvor im Gange war.

Die analytische Rekonstruktion der Sequenz zeigt, wie die lokale Relevanz eines Erklären-Was sowohl von der Erkläradressatin, das heißt der Initiatorin der Erklärsequenz als auch von der Erklärerin herabgestuft wird. Dies zeigt sich zum einen durch die zunächst wechselseitig vorgenommene Kategorisierung als weniger gravierendes Verstehensproblem, zum anderen durch Kontextualisierungsaktivitäten, die jeweils Distanzierungen vom in Frage stehenden Wissen sowie vom Erklären-Können vornehmen. Die diskursive Bearbeitung des betreffenden Wissens wird so von den Interaktionsbeteiligten gemeinsam als jenseits der eigenen Kenntnis und der aktuellen Gesprächsrelevanz liegend behandelt. Zugleich lässt die Sequenz vermuten, dass die eingeschränkte Durchführung von Erklärsequenzen auch mit einem Mangel an Erklärkompetenz zusammenhängen mag. Im vorliegenden Fall liefert Ricarda mit ihren Vertextungsschwierigkeiten und der sequenzterminierenden Äußerung „keine Ahnung“ Hinweise, die auf entsprechende Defizite hinweisen. Auch auf Seiten der Eltern der entsprechenden Familie finden sich in Reaktion auf kindseitig gestellte Erklärzugzwänge derartige Accounts (z. B. in einer anderen, hier nicht abgedruckten Gesprächssequenz: „das !IST! da‘ äh nee ähm- is schwer zu erKLÄRN jetz denise warum die keins haben“).

Entsprechende Zusammenhänge zwischen dem zum Ausdruck gebrachten Disalignment prospektiver Erklärer auf der einen Seite und (mangeln-

---

10 Duden Online, *Ahnung*, Web.

den) Erklärfähigkeiten auf der anderen Seite zeigen sich auch im folgenden Beispiel. Es zeigt einen Fall, in dem ein Zugzwang zum Erklären im Rahmen kompetitiver Gesprächsaktivitäten platziert und als kompromittierender Gesprächszug behandelt wird.

## 4.2 Erklärbezogene Zugzwänge als kompromittierende Mittel

Der folgende Ausschnitt stammt aus einem Tischgespräch zwischen Frederik (12 Jahre) und seiner Mutter. Im Zusammenhang mit der Thematisierung verschiedener Bubble-Tea-Sorten der Fastfoodkette Mc Donald's hatte Frederik zuvor behauptet, es gebe dort auch Alkohol. Dies jedoch wird von der Mutter bestritten. Wie im Beispiel 1 („Q-Vermerk“) liegt also ein Dissens vor. Über mehrere Behauptung-Gegenbehauptungs-Sequenzen erneuern die beiden diesen Dissens, wobei der wechselseitige Widerspruch zunehmend energischer vortragen wird. Das hier abgedruckte Transkript setzt ein, als die Mutter einen versöhnlicheren Ton anschlägt und mutmaßt, dass man alkoholische Getränke („solche sachen“) allenfalls in Kneipen und – wenn auch gegebenenfalls nur eingeschränkt (Z. 52) in Diskotheken bekäme (Z. 50). Diese Annahme bekräftigt sie durch Wiederholung (Z. 54–55). Dabei nennt sie ergänzend zu den „KNEIpen“ auch „PUBS“ (Z. 55), was in der Folge zu einer bedeutungsbezogenen Nachfrage des Sohnes führt:

### Ausschnitt 5: Pubs (42 m-C10m-Ge2-F9, Korpus: Familien)

Mu = Mutter, Fr = Frederik

- 50 M: solche sachen wirst du in KNEIpen kriegen  
(und/oder) in !DIS!kos vielleicht.=ne?
- 51 F: ((schlürft))
- 52 M: DISKos glaub ich eher WEniger.
- 53 F: ((niest))
- 54 M: aber ich denke ma eher in KNEIpen. (---)  
KNEIpen und PUBS. (---)
- 56 F: was is\_n PUBS, (1.6)
- 57 M: ein PUB.
- 60 F: was IST das;
- 61 M: hh° <<stöhnend> ja::->
- 62 F: ja (-) kannse nicht erKLären;\_ne,
- 63 M: (is) sowatt wie ne KNEIpe bloß (-) eben halt (1.8)  
→ hh° nennt sich halt PUB.=
- 64 =watt soll\_ich dazu SAgen;=ja
- 65 ((lacht)) ja::;
- 66 (2.8) ((Fernsehstimmen))

In der Sequenz von Zeile 50 bis 55 zieht sich Frederik zunächst ein wenig aus der Auseinandersetzung zurück; zumindest bringt er sich nicht mit verbalen Beiträgen ein. Dies ändert sich allerdings mit der Thematisierung von „Pubs“ durch die Mutter: Frederik fragt: „was is\_n PUBS“ (Z. 56). Diese Nachfrage wird von der Mutter – wohl aufgrund der Verbform in der dritten Person Singular – zunächst lediglich als Manifestation eines sprachlich-formalen Verstehensproblems behandelt, nämlich als Schwierigkeit bei der Rückführung der Pluralform auf die Nennform im Singular („ein Pub“, Z. 57). Wiederum also wird (cf. Beispiel 3, „Flashmob“) zunächst eine – gemessen am resultierenden Bearbeitungsaufwand – weniger gravierende Problemkategorisierung gewählt. Mit Frederiks neuerlicher Frage „was IST das“ (Z. 60) wird dann allerdings offensichtlich, dass von seiner Seite ein auf einem Wissensdefizit beruhendes Bedeutungsverstehensproblem relevantgesetzt wird: Per Kontrastakzent auf dem Kopulaverb signalisiert er, dass sich sein Verstehensproblem auf die Bedeutung des betreffenden Wortes bezieht. Mit der Frage etabliert er den Zugzwang für die Mutter, eine entsprechende Bedeutungsexplikation zu liefern. In der Reaktion der Mutter finden sich sodann Hinweise auf ein deutliches Disalignment: Zwar gibt sie durch den Diskursmarker „ja“ (Z. 62) zu erkennen, dass sie den Zugzwang wahrgenommen hat und das Rederecht übernimmt. Jedoch zeigen sowohl das initiale deutlich hörbare Ausatmen als auch das stöhnende Sprechen (markiert v. a. durch Dehnung und schwebende Intonation) ein Problem bezüglich des Bearbeitens des etablierten Zugzwangs an (cf. auch Bolden 2009: 122). Transportiert wird eine gereizte und widerwillige affektive Haltung (Stance, cf. Cekaite 2012). Die Frage des Sohnes wird als lästiger und lokal störender Gesprächsbeitrag behandelt.

Der Sohn seinerseits deutet diese verzögerte, widerwillige Turn-Übernahme als Zeichen mangelnder Kompetenz der Mutter: Er unterstellt ihr, die Wortbedeutung nicht erklären zu können (Z. 62), was einen deutlichen Angriff auf das *face* (Goffman 1959) der Mutter darstellt. Er bringt somit ebenfalls eine deutlich konfrontative Haltung zum Ausdruck. Derart herausgefordert schließt die Mutter (Z. 63) sodann eine Explikation an, die aus einem Vergleich mit etwas Bekanntem („sowatt wie ne KNEIpe“) und dem impliziten Hinweis auf die synonyme Bedeutungsrelation zwischen „Kneipe“ und „Pub“ besteht. Ihren Beitrag schließt sie mit der rhetorischen Frage „watt soll ich dazu SAgen;=ja“ (Z. 64) sowie Lachen (Z. 65) ab. Im

Anschluss schweigen die Beteiligten und wenden sich dem im Hintergrund laufenden Fernseher zu. Weder auf die Bedeutungsexplikation noch auf die zuvor im Gange befindliche Meinungsverschiedenheit wird noch einmal eingegangen.

Betrachtet man die Gesprächsbeiträge der Mutter im Rahmen des Argumentierens (Z. 28–30 sowie Z. 50–55) und Erklärens (Z. 63–65) noch einmal genauer im Hinblick auf ihre sprachlich-formale Gestaltung, fällt auf, dass fortwährend eine Herabstufung eigener epistemischer Autorität und eine Distanzierung von epistemischer Verantwortlichkeit vorgenommen wird. Im Einzelnen finden sich:

- auf morphosyntaktischer Ebene: Gebrauch des „modalen Futur“ (Weinrich 2007: 234), durch das ihre Feststellungen zu Vermutungen abgeschwächt werden (z. B. „solche sachen wirst du in KNEIpen kriegen“),
- auf lexikalischer Ebene: a) Modalwörter („vielleicht“ und „eher“), die den Gewissheitsgrad bezüglich der getätigten Aussagen einschränken; b) Modalpartikeln „eben“ und „halt“, die epistemische Verantwortlichkeit reduzieren, insofern mit ihnen „ein Sachverhalt als offensichtlich und weithin geltend dargestellt [wird]“ (Weinrich et al. 2007: 843); c) *Verba cogitandi* wie in „glaub ich“ (Z. 52) und „ich denke“ (Z. 54), die dargelegtes Wissen nicht als etwas Faktisches, sondern als „perspective, opinions, and epistemic commitment of its speaker“ (Kirkham 2011: 209) konfigurieren,
- auf Diskursebene: Gebrauch der tag-question „ne?“ (Z. 50), die als Vergewisserungsgesuch fungiert und insofern epistemische Unsicherheit ausdrücken kann (Ochs 1992).

Fokussiert man des Weiteren speziell auf den Redebeitrag der Mutter, in dem sie erklärt, was ein Pub ist (Z. 63–65), finden sich zudem nicht-referenzielle Kontextualisierungshinweise (Gumperz 1992): (1) Wechsel (Code-Switching) in den regionalen Substandard des Ruhrgebiets, der selbst vor dem Hintergrund des durchgängig ausgeprägten Gebrauchs bei der Mutter an dieser Stelle sehr prägnant zutage tritt und insbesondere ein- und ausleitend deutlich erkennbar ist („sowatt“, Z. 63, „watt soll ich dazu sagen“, Z. 64); (2) abschließendes Lachen. Das Lachen fungiert als „coping laughter“ (Warner-Garcia 2014: 161), das der Entlastung und Distanzierung von der Bearbeitung des Erklär-Zugzwangs dient. Der Wechsel in die

regionale Umgangssprache des Ruhrgebiets leistet eine Informalisierung des lokalen Interaktionskontextes und eine Herabstufung eigener epistemischer Autorität, wie sie bereits für Beispiel 4 beschrieben wurde.<sup>11</sup> Nicht zuletzt spricht sich die Mutter mit der Äußerung „watt soll ich dazu SAgen“ selbst entsprechende Auskunft- und Erklärfähigkeit ab (Z. 64). Sowohl der Erklärer als auch die Erklärende produzieren also jeweils Accounts für das Ausbleiben einer ausgebauten Erklärung. Auch hier erscheinen Disalignment und potenziell mangelnde Erklärkompetenz also miteinander verwoben zu sein.

Vergleicht man dieses Beispiel mit den vorangegangenen, werden im mikroanalytischen Detail entscheidende Unterschiede sichtbar. Obwohl die Beispiele „Flashmob“ und „Pubs“ viele Merkmale teilen, was die (para)sprachlich indizierte Distanzierung des potenziellen Erklärers von etwaiger epistemischer Autorität und Verantwortung betrifft, besteht jedoch auch ein zentraler Unterschied: Dieser Unterschied betrifft den sequenziellen Kontext, in dem die erklärungsorientierte Nachfrage des Gesprächspartners jeweils platziert wird. Während die Nachfrage nach der Bedeutung des Wortes *Flashmob* im Rahmen narrativer Diskursaktivitäten an den Erzähler gerichtet wird und insofern auf den verständigen Nachvollzug des Erzählten gerichtet sind, tritt Frederiks Frage in einem grundsätzlich konfrontativ orientierten, nämlich argumentativen Gesprächskontext auf. Diesbezüglich wiederum hat die Beschreibung von Beispiel 1 („Q-Vermerk“) gezeigt, wie trotz gegensätzlicher inhaltlicher Positionen zu einer Quaestio eine kooperativ auf epistemische Angleichung zielende Erklärsequenz in das Argumentieren eingebettet werden kann. Nicht so im obigen Fall. Die Sequenzstruktur der Problembearbeitung wie auch die Kontextualisierungshinweise der beiden Beteiligten deuten darauf hin, dass die Manifestation eines Bedeutungsverstehensproblems hier kompromittierende Zwecke erfüllt: Auffällig vom Timing her ist, dass Frederiks Nachfrage erst mit leichter zeitlicher Verzögerung (siehe die Pause in Z. 55) platziert wird,

---

11 Solche Informalisierungstendenzen im Zusammenhang mit wissensvermittelnden Gesprächsaktivitäten beschreibt auch Kiesling (2009: 185) unter Rückgriff auf eine unveröffentlichte Studie von Eberhard für eine erwachsene Sprecherin, die ihre Expertise und epistemische Autorität durch Substandardmarkierungen herunterspielt.

und zwar nach einem ausgedehnteren Redebeitrag der Opponentin.<sup>12</sup> Der Erklärungszugzwang an die Mutter wird erneuert (Z. 60), als die Mutter zunächst keine Erklärung anbietet. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Dissensbearbeitungssequenz stellt die Etablierung eines Erklärzugzwangs eine Umkehrung der Antwort- beziehungsweise Reaktionsobligationen dar: Wäre zuvor nach der argumentativen Stützung, die die Mutter mit dem Verweis auf die üblichen Verkaufsstellen für Alkohol liefert, Frederik an der Reihe gewesen, die Behauptungen der Mutter seinerseits zu entkräften, steht nun die Mutter unter dem Zugzwang, eine Erklärung des Wortes *Pubs* zu liefern. Die von Frederik nach dem Zögern der Mutter geäußerte Unterstellung, sie könne das in Frage Stehende „nicht erklären“ (Z. 62), kann im Zusammenhang mit der Meinungsverschiedenheit somit auch als Argument *ad hominem* verstanden werden: Implizit wird ihr vorgeworfen, ihr Argument auf einem Begriff aufzubauen, dessen Bedeutung sie selbst gar nicht explizieren kann. Damit wertet Frederik sie als ernst zu nehmende Gesprächs- beziehungsweise Argumentationspartnerin ab. Freilich lässt sich mit konversationsanalytischen Mitteln nicht eruieren, ob ein solcher persönlicher Angriff auf die Integrität der Mutter bereits in der Problemmanifestation, das heißt in der erklärungsbezogenen Nachfrage Frederiks angelegt war. Dies ist jedoch auch gar nicht entscheidend. Entscheidend ist, dass die erklärungsbezogene Nachfrage retrospektiv als Disalignment-Moment innerhalb der Interaktion behandelt wird, das letztlich zur interaktiven Konstruktion von Unfähigkeit im Hinblick auf Erklären führt.

Auf ähnliche Weise können erklärungsbezogene Nachfragen, wie ich an anderer Stelle gezeigt habe (Morek 2014), auch im Rahmen von spielerischen Konflikten in Peergroup-Interaktionen einen konfrontativen Subdiskurs (Günthner 2000: 90) führen. So fanden sich in einigen Cliquen aus benachteiligten sozialen Milieus keine ausgebauten Erklärsequenzen, wohl aber erklärungsbezogene Nachfragen. Diese waren nach Beleidigungen eines Angreifers platziert und fungierten als dessen potenzielle Kompromittierung (etwa: die Frage „Was ist eigentlich ‚Zigeuner?‘“ nach der Beleidigung als „Zigeuner“).<sup>13</sup> Die entsprechenden Zugzwänge wurden

---

12 Dagegen hatte Yannik im Beispiel 1 seine Nachfrage noch während des Turns der Mutter geäußert und damit Dringlichkeit markiert.

13 Aus Raumgründen sei an dieser Stelle verwiesen auf Morek (2014).

entweder ignoriert oder mit scherzhaften Äußerungen pariert. Anders als im oben vorgestellten Beispiel 2 („Glow Hockey“) schlossen sich also keine ‚echten‘ Erklärungen an.

## 5. Fazit: Lokales Disalignment und habitualisierte Gattungsrepertoires

Auf Basis von Familien- und Peer-Interaktionen bin ich der Frage nachgegangen, auf welche – unterschiedliche – Weise in informell-alltäglichen Gesprächskontexten mit interaktiven Manifestationen von Wissens- und Verstehensdefiziten umgegangen wird. Ausgangspunkt war dabei zunächst die Beobachtung, dass Diskurspraktiken, die der Bearbeitung von Wissensasymmetrien dienen, in den Interaktionen verschiedener Familien und Cliquen unterschiedlich prominent – und teilweise selten bis gar nicht – auftreten (cf. Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund habe ich anhand ausgewählter Sequenzen zu zeigen versucht, auf welche Weise ‚jemandem etwas erklären‘ entweder als kooperative, von wechselseitigem Alignment geprägte und zur lokalen Situationsdefinition passende (Abschnitt 4) Aktivität kontextualisiert wird oder aber als „problematisches Problem“, das an disalignierenden Gesprächsaktivitäten und entsprechenden Kontextualisierungshinweisen der Beteiligten sichtbar wird. Für die Fälle von Kooperation und Alignment im Zusammenhang mit dem Erklären zeigte sich, dass die mit dem Erklären verbundenen Aufgaben und Interaktionsrollen jeweils im interaktiven Bemühen um Wissensvermittlung erfolgreich umgesetzt werden. Das zu Erklärende wird als lokal relevanter Gesprächsgegenstand behandelt und die/der Erklärende kommt den gesprächsstrukturellen Erwartungen aus einer (para)sprachlich als wissend und erklärkompetent markierten epistemischen Haltung (*stance*) heraus nach. Dagegen zeigte sich bei der detaillierten Rekonstruktion der als problematisch markierten Erklärsequenzen, dass und wie im Vollzug von Disalignment

- die Relevanz der Produktion von Erklärungen herabgestuft wird und zunächst weniger gravierende Problemkategorisierungen vorgenommen werden,
- Selbst-Degradierungen der eigenen epistemischen Position auf Seiten etwaiger Erklärer vorgenommen werden,

- potenzielle Erklärsequenzen mittels entsprechender Kontextualisierungshinweise einer Informalisierung unterzogen werden, die eine Distanzierung von einer als ernsthaft modalisierten Wissensvermittlung mit sich bringt,
- Erklärfähigkeit in Frage gestellt wird.

Dadurch werden potenzielle Erklärsequenzen gerade nicht bruchlos in den laufenden Gesprächskontext eingewoben, sondern als lokal problematisch gerahmt und zugunsten anderer Aktivitäten aufgegeben. Erweitert werden diese Befunde noch durch die Beobachtung, dass erklärungsbezogene Nachfragen in kompetitiven Kontexten wie etwa Dissensbearbeitungen sogar als kompromittierende Mittel des Gegenübers fungieren können.

Darüber hinaus liefern die analytischen Befunde Hinweise auf den möglichen Zusammenhang zwischen interaktiv etablierten kommunikativen Relevanzen und Präferenzen und diskursiven und kognitiver Kompetenzen, die für erfolgreiches Erklären notwendig sind. So zeigten sich im Zusammenhang mit der wissenskonstruierenden Praktik des Erklärens in den behandelten Fällen Unterschiede bezüglich des jeweils erkennbar zum Ausdruck gebrachten *recipient designs* (Sacks / Schegloff / Jefferson 1974: 727): Während in den Fällen kooperativer Wissensbearbeitung (Abschnitt 3) jeweils ein potenzielles Wissensdefizit auf Seiten des Gegenübers antizipiert wurde, ließ sich selbiges für die Fälle des diskordanten Umgangs mit interaktiv manifesten Wissensdefiziten nicht beobachten (Abschnitt 4). Vielmehr wurde retrospektiv auf Verstehensprobleme Bezug genommen, wobei zunächst weniger gravierende Problemkategorisierungen ‚ausprobiert‘ wurden.

Insgesamt liefert der mikroanalytische Zugriff auf emergierende, interaktiv hergestellte Erklärsequenzen und die damit verbundene Kontextualisierungsleistungen und Situationsdefinitionen der Beteiligten auch wichtige Hinweise darauf, dass und auf welche Weise wissensbezogene Gesprächspraktiken als normkonforme oder problematische, offenbar nicht zu den üblichen Verfahren einer Gemeinschaft passende Aktivitäten markiert werden. Dies ist von hoher Relevanz für Fragen der Diskurssozialisation von Kindern, wie sie in der alltäglichen Familien- und Peer-Interaktion stattfindet, denn hier wirken kommunikative Gattungen und die damit verbundenen sozialen Erfahrungen aufs Engste zusammen: „Our social-



isation into a cultural group's ways of communicating is partly a matter of learning [...] genres – learning how to ‚read‘ them and sometimes learning how to enact them, and coming to appreciate their social resonance and values.“ (Coupland 2007: 15, Hervorhebung M. M.). Kooperative Erklärsequenzen eröffnen nicht nur mehr Beteiligungsmöglichkeiten für alle Interagierenden, sondern sind auch mit positiv aufgeladenen kommunikativen Erfahrungen verbunden (cf. Goodwin 2007: 107). Anders hingegen, wenn Praktiken der interaktiven Wissenskonstruktion und -vermittlung in ihrer kommunikativen Relevanz regelmäßig herabgestuft werden und mit der Infragestellung von Erklärfähigkeit verbunden sind: Dann wird das Erklären nicht als kommunikativ effektive und relevante Gesprächsaktivität erfahren, sondern ist – sowohl aus Zuhörer- wie Erklärerperspektive – mit Erfahrungen kommunikativer Unzulänglichkeit verknüpft. Resultat ist nicht nur ein entsprechend geringerer Übungsraum für Kinder, sondern gewissermaßen eine Entfremdung von genuin wissensvermittelnden Diskurspraktiken. Entsprechendes scheint sich auf höher aggregierter Ebene dann in den habitualisierten Gattungsrepertoires (Heller 2012) der betreffenden Familien und Peergroups widerzuspiegeln: Erklären kommt kaum vor.

Erklären stellt aber eine der ganz zentralen Diskurspraktiken in schulischen Kontexten dar (Vogt 2009; Morek 2012) und kann als bildungssprachliche Praktik schlechthin (Morek / Heller 2012) gelten. Insofern liefert der Blick auf die lokale Herstellung von Alignment und Disalignment bei (potenziellen) Erklärsequenzen aus anwendungsbezogener Perspektive einen Beitrag zu der Frage, wie sich im ‚Klein-Klein‘ alltäglicher Interaktionen ungleiche Verteilungen gattungsspezifischer Kompetenzen konstituieren, die – als Teil des kulturellen Kapitals (Bourdieu 1990) – für den kommunikativen Erfolg und Misserfolg in institutionellen Kontexten ausschlaggebend sind.

## Literatur

- Antaki, Charles / Widdicombe, Sue (Hrsg.), 1998: *Identities in talk*. Sage Publications: London et al.
- Auer, Peter / Di Luzio, Aldo (Hrsg.), 1992: *The contextualization of language*. J. Benjamins: Amsterdam / Philadelphia.

- Bergmann, Jörg / Quasthoff, Uta, 2010: „Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung: Methodische Problemfelder“. In: Dausendschön-Gay, Ulrich / Domke, Christine / Ohlhus, Sören (Hrsg.): *Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Walter de Gruyter: Berlin et al., 21–34.
- Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.), 2009: *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Birkner, Karin / Meer, Dorothee (Hrsg.), 2011: *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Verlag für Gesprächsforschung: Mannheim.
- Blum-Kulka, Shoshana / Hamo, Michael / Habib, Talia, 2010: „Explanations in naturally occurring peer talk: Conversational emergence and function, thematic scope, and contribution to the development of discursive skills“. *First Language* 30(3–4), 440–460.
- Bolden, Galina B., 2009: Beyond Answering: Repeat-Prefaced Responses in Conversation. *Communication Monographs* 76(2), 121–143.
- Bourdieu, Pierre, 1990: *Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Austausches*. Braumüller: Wien.
- Cekaite, Asta, 2012: „Affective stances in teacher-novice student interactions: Language, embodiment, and willingness to learn in a Swedish primary classroom“. *Language in Society* 41(05), 641–670.
- Chapelle, Carol A. (Hrsg.), 2012: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd: Oxford.
- Coupland, Nikolas, 2007: *Style. Language variation and identity*. Cambridge University Press: Cambridge et al.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (Hrsg.), 1991: *Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*. Niemeyer: Tübingen.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Domke, Christine / Ohlhus, Sören (Hrsg.), 2010: *Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Walter de Gruyter: Berlin et al.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Domke, Christine / Ohlhus, Sören, 2010: „Einleitung ‚Wissen‘ in (Inter)Aktion“. In: Dausendschön-Gay, Ulrich / Domke, Christine / Ohlhus, Sören (Hrsg.): *Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Walter de Gruyter: Berlin et al., 1–16.

- Duranti, Alessandro / Goodwin, Charles (Hrsg.), 1992: *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. (Studies in the social and cultural foundations of language, 11). Cambridge University Press: Cambridge et al.
- Eckert, Penelope / McConnell-Ginet, Sally, 1992: „Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice“. *Annual Review of Anthropology* 21(1), 461–488.
- Goffman, Erving, 1959: *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday Anchor: New York.
- Goodwin, Marjorie Harness, 2007: „Occasioned knowledge exploration in family interaction“. *Discourse & Society* 18(1), 93–110.
- Gülich, Elisabeth, 1991: „Pour une ethnomethodologie linguistique: Description de séquences conversationnelles explicatives.“ In: Dausendschön-Gay, Ulrich / Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (Hrsg.): *Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*. Niemeyer: Tübingen, 325–363.
- Gumperz, John J., 1992: „Contextualization revisited“. In: Auer, Peter / Di Luzio, Aldo (Hrsg.): *The contextualization of language*. J. Benjamins: Amsterdam / Philadelphia, 39–53.
- Günthner, Susanne, 1995: „Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse ‚kommunikativer Gattungen‘ als Textsorten mündlicher Kommunikation“. *Deutsche Sprache* 23(3), 193–218.
- Günthner, Susanne, 2000: *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen*. Niemeyer: Tübingen.
- Günthner, Susanne, 2013: *Ko-Konstruktionen im Gespräch: Zwischen Kolaboration und Konfrontation* (gidi Arbeitspapierreihe, 49).
- Habscheid, Stephan / Fix, Ulla (Hrsg.), 2003: *Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit*. Peter Lang: Frankfurt a. M.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Westdeutscher Verlag: Opladen.
- Heller, Vivien, 2011: „Die Herstellung kommunikativer Kontexte in familialen Tischgesprächen“. In: Birkner, Karin / Meer, Dorothee (Hrsg.): *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unter-*

- schiedlichen Praxisfeldern*. Verlag für Gesprächsforschung: Mannheim, 92–116.
- Heller, Vivien, 2012: *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Stauffenburg: Tübingen.
- Heritage, John / Raymond, Geoffrey, 2005: „The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction”. *Social Psychology Quarterly* 68(1), 15–38.
- Heritage, John, 2012: „The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge”. *Research on Language & Social Interaction* 45(1), 30–52.
- Hoffmann, Ludger, 2013: *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Schmidt: Berlin.
- Hohenstein, Christiane, 2006: *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. Iudicium: München.
- Jaffe, Alexandra M. (Hrsg.), 2009: *Stance. Sociolinguistic perspectives*. Oxford. Oxford University Press: New York.
- Kärkkäinen, Elise, 2003: *Epistemic stance in English conversation. A description of its interactional functions, with a focus on I think*. Benjamins: Amsterdam et al.
- Keevallik, Leelo, 2011: „The terms of not knowing”. In: Stivers, Tanya / Mondada, Lorenza / Steensig, Jakob (Hrsg.): *The morality of knowledge in conversation*. (Studies in interactional sociolinguistics, 29). Cambridge University Press: Cambridge et al., 184–206.
- Keppler, Angela, 1989: „Schritt für Schritt. Das Verfahren alltäglicher Belehrungen“. *Soziale Welt* 40(4), 538–556.
- Kern, Friederike, 2003: „Die Inszenierung von Kompetenz in Spielerklärungen von Kindern“. In: Habscheid, Stephan / Fix, Ulla (Hrsg.): *Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit*. Peter Lang: Frankfurt a. M., 33–49.
- Kiesling, Scott F., 2009: „Style as Stance: Stance as the Explanation for Patterns of Sociolinguistic Variation”. In: Jaffe, Alexandra M. (Hrsg.): *Stance. Sociolinguistic perspectives*. Oxford. Oxford University Press: New York, 171–194.

- Kirkham, Sam, 2011: „Personal style and epistemic stance in classroom discussion”. *Language and Literature* 20(3), 201–217.
- Klein, Josef, 2009: „ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung“. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Stauffenburg: Tübingen, 25–36.
- Lareau, Annette, 2011: *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. 2. Auflage. University of California Press: Berkeley.
- Michaels, Sarah / O’Connor, Mary Catherine / Williams Hall, Megan / Resnick, Lauren B., 2013: *Accountable Talk Sourcebook: For Classroom Conversation that Works*. University of Pittsburgh: Institute for Learning.
- Morek, Miriam, 2012: *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Stauffenburg: Tübingen.
- Morek, Miriam, 2014: „Constructing social and communicative worlds: The role of peer-interactions in preadolescents’ discursive development”. *Learning, Culture and Social Interaction* 3(2), 121–133.
- Morek, Miriam, 2015: „Show that you know – Explanations, interactional identities and epistemic stance-taking in family-talk and peer-talk.” *Linguistics & Education*.
- Morek, Miriam / Heller, Vivien, 2012: „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57(1), 67101.
- Ochs, Elinor, 1992: „Indexing gender”. In: Duranti, Alessandro / Goodwin, Charles (Hrsg.): *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. (Studies in the social and cultural foundations of language, 11). Cambridge University Press: Cambridge et al., 335–358.
- Olson, David R. / Torrance, Nancy (Hrsg.), 2009: *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge University Press: Cambridge et al.
- Quasthoff, Uta (Hrsg.), 1978: *Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur Linguistischen Theorienbildung*.
- Quasthoff, Uta M. / Hartmann, Dietrich, 1982: „Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen. Zur Entscheidbarkeit zwischen holistischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen“. *Deutsche Sprache* 10(2), 97–118.

- Quasthoff, Uta M., 2009: „Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz“. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, 84–100.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel / Jefferson, Gail, 1974: „A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation.“ *Language* 50, 696–735.
- Selting, Margret, 1987: „Reparaturen und lokale Verstehensprobleme oder: Zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen“. *Linguistische Berichte* 108, 128–149.
- Selting, Margret et al., 2009: „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Settekorn, Wolfgang, 1991: „Konversationelle Erklärungen: Zur Beziehung von Erklärungsbegriffen in wissenschaftstheoretischen und konversationsanalytischen Überlegungen“. In: Dausendschön-Gay, Ulrich / Güllich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (Hrsg.): *Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*. Niemeyer: Tübingen, 235–262.
- Snow, Catherine E. / Uccelli, Paola, 2009: „The challenge of academic language“. In: Olson, David R. / Torrance, Nancy (Hrsg.): *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge University Press: Cambridge et al., 112–133.
- Steensig, Jakob, 2012: „Conversation Analysis and Affiliation and Alignment“. In: Chapelle, Carol A. (Hrsg.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd: Oxford.
- Stivers, Tanya, 2008: „Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation.“ *Research on Language & Social Interaction* 41(1), 31–57.
- Stivers, Tanya / Mondada, Lorenza / Steensig, Jakob (Hrsg.), 2011: *The morality of knowledge in conversation*. (Studies in interactional sociolinguistics, 29). Cambridge University Press: Cambridge et al.
- Stivers, Tanya / Mondada, Lorenza / Steensig, Jakob, 2011: „Knowledge, morality and affiliation in social interaction“. In: Stivers, Tanya / Mondada, Lorenza / Steensig, Jakob (Hrsg.): *The morality of knowledge in conversation*. (Studies in interactional sociolinguistics, 29). Cambridge University Press: Cambridge et al., 3–26.

- Stude, Juliane, 2003: *Mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulkindern – erste Analysen des OLDER-Korpus*. (OLDER-Projektpapier Nr. 3, Ms. TU Dortmund).
- Vogt, Rüdiger (Hrsg.), 2009: *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Stauffenburg: Tübingen.
- Wald, Benji, 1978: „Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten“. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): *Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur Linguistischen Theorienbildung*, 128–149.
- Warner-Garcia, Shawn, 2014: „Laughing when nothing’s funny: The pragmatic use of coping laughter in the negotiation of conversational disagreement.“ *Pragmatics* 24(1), 157–180.
- Weinrich, Harald / Thurmair, Maria / Breindl, Eva / Willkop, Eva-Maria, 2003: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 2. Auflage. Olms: Hildesheim et al.
- Zimmerman, Donald H., 1998: „Identity, context and interaction“. In: Antaki, Charles / Widdicombe, Sue (Hrsg.): *Identities in talk*. Sage Publications: London et al., 87–106.

