

**Rezension zu: Iris Meißner / Eva Lia Wyss (Hrsg.): Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen: Stauffenburg 2017**

**Matthias Knopp**

Begründen, Erklären und Argumentieren sind ganz wesentlich sprachliche Handlungen (respektive *Phänomene*), sowohl im Bereich des alltäglichen Miteinanders als auch in institutionellen Umfeldern, gerade auch in Lehr-Lernkontexten. Insbesondere mit dem Argumentieren beschäftigt sich der in der *Reihe Linguistik* publizierte und von Iris Meißner und Eva Lia Wyss herausgegebene Sammelband. Dessen Titel ist identisch mit dem Titel des Symposium Nr. 4 auf dem Kongress der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) 2014 in Marburg. Das sehr kurze Vorwort gibt zuvorderst eine Inhaltsübersicht über die einzelnen Beiträge. Neben dem grundlegenden Überblicksbeitrag von Morek, Heller und Quasthoff zum Erklären und Argumentieren enthält der Band in vergleichsweise loser Reihung Einzelstudien, die auf Formen des Argumentierens in unterschiedlichen Erwerbskontexten beziehungsweise -stadien fokussieren. Leitend ist dabei die Beschreibung von Argumentieren – sowie Begründen und Erklären – als "wissenskonstitutive sprachliche Phänomene" (7) bzw. als *diskursive Handlungspraktiken*, die mit dem Konzept des *Diskursmusters* gerade auch im Rahmen von Lehr- und Lernsituationen 'erkenntnisreich' analysiert werden können. Obwohl im Titel genannt, werden das Erklären und insbesondere das Begründen eher marginal behandelt. Alle Beiträge im Band beschäftigen sich mit dem Argumentieren, zusätzlich mit dem Erklären drei, dezidiert mit dem Begründen keiner.

Den thematischen Aufriss des Bandes und eine grundlegende theoretische Einordnung liefert gewissermaßen der erste Beitrag von Morek, Heller und Quasthoff, die allesamt bereits in verschiedene Forschungsprojekten zum Argumentieren und Erklären involviert waren/sind (*DASS*, *OLDER*, *DisKo*, *InterPass*). Aus diesen stammen auch die im Beitrag exemplarisch analysierten Daten (vier Transkriptausschnitte, jeweils zum Erklären/Argumentieren, einmal aus familiären Kontexten, einmal aus schulischen). Herausgehoben wird der große Stellenwert der diskursiven sprachlich-kommunikativen Praktiken *Erklären/Argumentieren* für das schulische Lernen und Lehren (entsprechend des Fokus des damaligen Symposiums, *Schulsprache und schulische Interaktion*) – denn sie dienen dem Aufbau und der Aushandlung von Wissen. Dabei sind sie sowohl Medium als auch Ziel des Lernens – Aspekte, die wiederum spezifische Anforderungen an sprachliche Repertoires und Kompetenzen stellen, wie sie unter anderem mit dem Konzept der *Bildungssprache* umschrieben sind (vgl. etwa Gogolin/Duarte 2016). Dementsprechend werden sie im Beitrag auch als "'bildungssprachliche Praktiken' (Morek/Heller 2012) *par excellence*" (11, Hervorhebung im Original) bezeichnet. In der überblicksartigen Systematisierung der Forschungsarbeiten zum Erklären und Argumentieren (die für beide Praktiken wegen der zahlreichen Parallelen gemeinsam in einer Tabelle vollzogen wird) werden eher sprecherzentrierte von eher interaktionsorientierten Ansätzen unterschieden, Arbeiten zum Erwerb bilden eine eigene thematische Gruppe (innerhalb derer sich sowohl interaktionsorientierte als auch spre-

cherzentrierte Ansätze finden). Insgesamt zeigt sich ein heterogenes Bild der Ansätze, was auch mit der langen Tradition der wissenschaftlichen Untersuchung von Argumentieren (und Erklären) zu tun hat.

Morek, Heller und Quasthoff selbst nutzen in ihren Arbeiten (und auch hier im Beitrag) einen gesprächsanalytisch basierten, interaktionsorientierten und rekonstruktiven Zugang entsprechend des Konzepts der *Interaktionalen Diskursanalyse*. Erklären und Argumentieren werden als eingebunden in einen Kontext und in ihrem tatsächlichen Vollzug betrachtet. Gegenstand der Betrachtung sind verschiedene größere Einheiten (z.B. *big packages* respektive *Äußerungspakete*; 18), die im Gespräch sequenziell eingebettet und organisiert werden; zugleich werden sie in der Interaktion hervorgebracht und ko-konstruiert (17). Die in Kapitel 3 explizierte Perspektive der Interaktionalen Diskursanalyse integriert einen konversationsanalytischen und einen gattungsorientierten Zugang: Die Verfahren *Erklären* und *Argumentieren* werden dabei als global operierende (d.h. äußerungsübergreifende) kommunikative Gattungen konzeptualisiert, die der Bewältigung wiederkehrender, gesellschaftlich relevanter kommunikativer Aufgaben dienen (17). Dies ermöglicht insbesondere die systematische Analyse der sequenziellen Organisation größerer *Diskurseinheiten* (Wald 1978). Moreks, Hellers und Quasthoffs Ansatz ist dabei "strikt teilnehmer- und funktional orientiert und in besonderer Weise auf die Analyse globaler Diskurspraktiken zugeschnitten" (18). Hervorgebracht werden die Diskurseinheiten durch die Interaktanten-seitige Bearbeitung bestimmter gesprächsstruktureller *Jobs*, die genrespezifisch auf die Erfüllung eines globalen Zwecks ausgerichtet sind. Diese Jobs (kontextfreie gesprächsstrukturelle Aufgaben, 19) stellen eine der drei zentralen Beschreibungsebenen im genuin für das Erzählen entwickelten (und für das Argumentieren weiterentwickelten) Beschreibungsmodell *GLOBE* (Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig-konstruierter Einheiten) dar (Quasthoff/Heller/Morek 2017). Auf der Beschreibungsebene der *Mittel* werden interaktiv und textsemantisch bestimmte Mittel, die der Bearbeitung der Jobs dienen, fokussiert, auf der Ebene der *Formen* die entsprechend an der sprachlichen Oberfläche realisierten Einheiten (vgl. dazu auch Ohlhus 2014). In den sehr anschaulichen kurzen exemplarischen Analysen von Familieninteraktionen zeigen Morek, Heller und Quasthoff, wie die Jobs gattungsspezifisch bearbeitet werden – z.B. das *Darstellen von Inhaltsrelevanz* beim Erklären oder das *Dissens-Herstellen* respektive *Problematisieren* beim Argumentieren – und welche Mittel und Formen dabei prototypischerweise zum Einsatz kommen. Es zeigt sich sowohl für das Erklären wie auch das Argumentieren, dass die konkrete kontextuelle Situierung Einfluss auf das *Wie* der Jobbearbeitung hat (23f.); und dass zugleich die "Art und Weise, in der die einzelnen Beteiligten zu den gesprächsstrukturellen Aufgaben beitragen, [...] in beiden Fällen den Kontext Familieninteraktion mit hervor" bringt (27).

Diese reflexiv-dynamische Kontextauffassung von Morek, Heller und Quasthoff hilft im Folgenden zu erläutern, inwiefern Erklären und Argumentieren im Unterricht anders vollzogen werden als in familialer Interaktion: Im Unterricht dienen Erklären und Argumentieren primär der Demonstration oder der Überprüfung von Wissen. Dementsprechend können Morek, Heller und Quasthoff sehr nachvollziehbar herausarbeiten, wie die Lehrkraft zumeist die Randjobs, etwa erklärsvorbereitende oder -abschließende, übernimmt, während die Schülerschaft überwiegend die Kernjobs (z.B. das Erklären bzw. typisch für unterrichtliche Konstellationen das

"orchestrierte Erklären", 31) zu verantworten hat. Diese als "besonders" (32) beschriebene Arbeitsaufteilung bringt zugleich den 'Kontext' Unterricht hervor (respektive 'reproduziert' ihn). Dessen spezifischer Zweck ist die Wissensvermittlung und kollektive Aneignung von Wissen.

Der abschließende Blick auf den *Erwerb* von Erklär- respektive Argumentationskompetenz offenbart, dass aus Forschungsperspektive vor allem Arbeiten zum Erklären dominieren, und dass für beide Praktiken insgesamt nur wenige Ansätze vorliegen, "die diese Diskursfähigkeiten [Erklären, Argumentieren, M.K.] konsequent als Erwerb einer interaktionalen Praktik rekonstruieren" (36). So greifen Morek, Heller und Quasthoff hinsichtlich des Erwerbs von Vertextungskompetenzen (36) auch auf Ergebnisse aus ihren eigenen Studien zurück. Beim Erklären von Spielen haben Grundschüler/innen z.B. das Problem, das Wissensdefizit des Gegenübers zu antizipieren und die Erklärung um den zentralen Gedanken des Spiels herum zu strukturieren. Mit Blick auf die Job-Verteilung im Unterricht (der Großteil der Randjobs wird von der Lehrkraft bearbeitet, die explanativen bzw. argumentativen Kernjobs von der Schülerschaft, siehe oben) zeigt sich, dass die Möglichkeiten zum Erlernen von Erklären und Argumentieren im Unterricht vergleichsweise selten und außerdem ungleich verteilt sind. Dies ist umso dramatischer, als Morek, Heller und Quasthoff mit Rückgriff auf ihre groß angelegte Studie *FUnDuS* zeigen können, dass die Erwerbsgelegenheiten für argumentative Kompetenzen in Familienkontexten sehr ungleich verteilt sind und stark vom sozioökonomischen Status/dem Bildungsgrad der Eltern abhängig sind.

Der zweite Beitrag des Bandes von Birte Arendt beschäftigt sich mit dem kindlichen Argumentieren zur Klärung von Besitzansprüchen (*ich brauche das, ich hatte das zuerst* oder *das ist meins*, 47, Hervorhebungen im Original). Auch hierbei spielt, wie von Morek, Heller und Quasthoff bereits dargestellt, der Kontext eine entscheidende Rolle, laut Arendt sowohl in formaler wie auch funktionaler Hinsicht. Für das hier betrachtete kindliche Argumentieren sind nach Arendt drei Aspekte entscheidend: 1. Kinder verwenden eine eigene Begründungssprache (d.h. der Geltungsbereich und die Plausibilität von Argumenten unterscheiden sich von der Erwachsenensprache), 2. Argumentationen werden im Gespräch interaktiv hervorgebracht, sequenziell organisiert und als kommunikative Praktik konzeptualisiert (entsprechend der Auffassung in der gesprächsanalytischen Forschung), 3. Die Kompetenz zu argumentieren wird in Interaktion erworben; kindliche Argumentationen bedürfen der Rekonstruktion aus Sicht der Kinder. Die dargelegte Sequenz- (und Topos)analyse auf der Basis des GLOBE-Modells (siehe oben) fußt auf Daten aus zwei Korpora (Badewannen- und Kindergartenkorpus), in denen Kindergartenkinder Besitzansprüche verhandeln, d.h. Dissens durch Begründungen bearbeiten und Strittiges in Unstrittiges zu überführen versuchen (50). Das Verhandeln solcher Ansprüche ist nach Arendt eine "kinderkulturell typische Problemlage" (51), die in spezifischer Weise bearbeitet wird: Die "typische Konstellation von kollektivem Besitz [...] nötigt immer wieder zu Verhandlungen über aktuelle, individuelle und temporal begrenzte Besitzansprüche im Sinne von strittiger Verfügungsgewalt" (50f.); häufig finden sich dabei unmarkierte, implizite Äußerungen der Kinder, die nur im Rahmen einer Sequenzanalyse als Teile von Argumentationen bestimmt werden können. Zumeist handelt es sich dabei um empraktische Handlungen, d.h., die Argumentationen sind Teil von praktischen Handlungen und/oder zielen auf bestimmte zu tätigende oder zu unterlassende Handlungen

(*Lass das! Gib das wieder her!*). Kern des Beitrags von Arendt bildet die exemplarische Analyse verschiedener *Topoi* mithilfe von insgesamt vier Beispielen; dabei werden einerseits die Gründe für strittigen Besitz – *Erster-Sein*, *Urheberschaft*, *Gleichberechtigung* – dargelegt und am Beispiel exemplifiziert, andererseits auf das sogenannte *Nutzen-Argument* (*ich brauche das*) fokussiert. Allesamt werden von Arendt als hochfrequent bezeichnet, jedoch werden absolute oder relative Häufigkeiten nicht genannt, ebenso wie das Vorgehen zur Kategorienbildung nicht expliziert wird. Interessant ist, dass für die argumentierenden Kinder anscheinend die Reihenfolge des Besitzes und die Urheberschaft eine Rolle spielen, so wird Ersterem ein "hierarchisierendes Potenzial in Bezug auf die Verfügungsgewalt" (53) zugeschrieben. Die Autorin identifiziert folgende Konkretisierungen von "alltagslogischen Kausal-*Topoi* der Grund-Folge-Relationen" (53): *Primus-Topos* (siehe unten), *Urheberschafts-Topos* (jemand hat ein Artefakt hergestellt und begründet damit seinen Verfügungsanspruch), *Dringlichkeits-Topos* (die Dringlichkeit des Verfügungsanspruchs legitimiert die Konklusion), *Gegenseitigkeits-Topos* (wenn A X (nicht) darf, darf B auch (nicht) X), *Nutzen- bzw. Brauchen-Topos* (der Grund für den Verfügungsanspruch wird zusätzlich zum Willen geäußert (Zweckorientierung)). Hier werden auch pro *Topos* Schlussregel, Argument und Konklusion genannt; etwa für den *Primus-Topos*, bei dem als Argument zum Tragen kommt, wer einen Gegenstand zuerst in seine Verfügung gebracht hat (53):

- Schlussregel: Besitzansprüche unterliegen einer Hierarchie, die durch eine zeitliche Folge bestimmt wird, nach der/die Erste/r auch Ranghöchste/r ist.
- Argument: SprecherIn A besaß X zu einem früheren Zeitpunkt t-n.
- Konklusion: Deshalb darf SprecherIn A über X auch zum Zeitpunkt t+n verfügen.

Der Beitrag zeigt in anschaulicher Weise, inwiefern der potenziell kollektive und jeweils zeitlich begrenzte Besitz von Spielzeug und anderen Artefakten ein spezifisches Problem im Alltag von Kindern ist. Arendt legt offen, welche *Topoi* in den Argumentationen zu finden sind und inwiefern die Kinder mithilfe einer besonderen Begründungssprache außerordentlich ernsthaft und zielorientiert argumentieren. Dabei gelten in Teilen andere Plausibilitätsstandards als in der Erwachsenenwelt, was sich z.B. deutlich beim Dringlichkeits-*Topos* zeigt (54f.). In einem kurzen Ausblick beschreibt Arendt abschließend das Potenzial ihrer Erkenntnisse zur Rekonstruktion der vor allem durch Sprache geprägten Kinderwelten (*childhood-culture* bzw. *children's worlds*, 61), sowie Implikationen für schulische Anwendungsfelder: Im Gegensatz zur Norm des schulischen Argumentierens (Explizitheit, Elaboriertheit usw.) wären entsprechend der dargelegten Erkenntnisse auch andere Bewertungsmaßstäbe der Plausibilität von Argumentationen, z.B. mit Blick auf den Kontext, anzulegen.

Der Beitrag von Josef Klein zur beginnenden/frühen Erklär- und Argumentationskompetenz von 1;9 bis 3;0-altrigen Kindern greift auf bis dato ungenutzte Daten aus einem Korpus von 1982/83 zurück (ca. 1500 Seiten mit Verschriftungen und Annotationen von 2925 Minuten Audio- und teils Videoaufzeichnungen von drei Mädchen und einem Jungen). In der Reanalyse fokussiert Klein auf Vorformen von *Erklären* und *Argumentieren* sowie genutzte *Topoi* (siehe Beitrag von Arendt

oben). Konkreten Sprechhandlungen wie *Erklären-Warum*, *Argumentieren* (mitsamt der beiden 'Spielarten' *Begründen* und *Rechtfertigen*) ist gemeinsam, dass sie eine konklusive – d.h. eine Schlussfolgerung im Sinne eines alltagslogischen Common-Sense-Schlusses beinhaltende – Grundstruktur haben (67f.). Allerdings ist bei Äußerungen von Kindern dieses Alters oftmals nicht (oder nur schwerlich) zu entscheiden, auf welcher Grundlage (d.h. Schlussfolgerungen als mentale Operationen) diese Äußerungen produziert werden; mit anderen Worten: Wie z.B. eine Frage eines Erwachsenen vom Kind verstanden wurde und ob in der Konsequenz erklärt oder gerechtfertigt wird. Für die Deutung der kindlichen Äußerungen plädiert Klein dementsprechend für das Hineinversetzen in die kindliche Spiel-, Phantasie- und Erfahrungswelt und das Zurückgreifen auf die hermeneutische Regel in Anlehnung an Hörmanns *Prinzip der Sinnkonstanz* (1994) – dass genau das gelte, "was im jeweiligen Zusammenhang zwanglos den besten Sinn ergibt – bis zum Erweis des Gegenteils" (71). Somit sind auch die Auskünfte der nächsten Bezugspersonen von Bedeutung für die Analyse.

Die schlussfolgernden (konklusiven) Sprechhandlungen weisen unterschiedliche Komplexitätsgrade auf, die Klein in einer Tabelle darstellt (70): Beim *Folgern* – als gewissermaßen prototypische Form der konklusiven Sprechhandlung – wird mittels einer Schlussregel (bei Kindern auch gegebenenfalls mittels Assoziieren regelhafter Zusammenhänge) von A auf C geschlossen ( $A \rightarrow C$ ); beim *Erklären-Warum* muss zusätzlich ein reflexiv kognitiver Prozess einsetzen ( $C_{\text{Status A}} \rightarrow A \rightarrow C_{\text{Status B}}$ ); beim *Argumentieren* ist außerdem ein strittiger Sachverhalt zu berücksichtigen, was Klein als "*interaktionale[s]* Charakteristikum" bezeichnet (70; Hervorhebung im Original).

Einzel- und Teilfertigkeiten (im Sinne von *Teilkompetenzen*) zeigen sich laut Klein in gewissen Vorformen der Fähigkeiten zum Argumentieren und Erklären-Warum bei Unter-Zweijährigen. Aus deren Vorhandensein schließt Klein, dass Kinder Argumentier- und Erklärkompetenz über den Aufbau von Teilkompetenzen entwickeln (71). Die mithilfe von Ausschnitten aus dem Korpus exemplifizierte Vorformen sind *Folgern* (als *logische* Teilkompetenz), *Tautologiebildung* (als *interaktionale* Teilkompetenz) sowie *Zusammenhang mit Hilfe herstellen* (als *kognitive* Teilkompetenz. Im Korpus zeigt sich, dass die Mutter häufig beim Erklären-Warum und beim Argumentieren als Hilfe/Stütze/Korrektiv fungiert (75)).

In der bündigen Auszählung der Topoi-Vorkommnisse im Korpus (77-85) zeigt sich einerseits das Auftreten typischer Topoi, die auch in der Erwachsenensprache häufig Verwendung finden (z.B. *Final-* oder *Ursachen-Topos*; höchste Frequenzen im Korpus), andererseits aber auch eine "erstaunliche Breite" der Topoi (78), z.B. *Prinzipien-Topos* oder *Vergleichstopos* (jeweils einmaliges Auftreten im Korpus). Die insgesamt sieben unterschiedlichen identifizierten Topoi (neben den oben genannten sind dies *Evidenz-Topos* sowie *Topos der präferierten Alternative* bzw. *fehlenden oder ungeeigneten Bedingung*) werden von Klein im Folgenden anhand von Beispielen konkretisiert und kommentiert; dabei werden wenige kindspezifische Schwerpunkte sowie Besonderheiten herausgearbeitet (z.B. das sofortige Auftauchen von grammatikalisch-lexikalischen Indikatoren (*weil, zum*) nach dem ersten Gelingen einer Argumentation/Erklären-Warum-Sprechhandlung bei Aline (79)) und verdeutlicht, inwiefern elizitierende Handlungen der erwachsenen Interaktionspartner/innen (die oftmals eingebunden sind in die Spielsituation) auf die Spielhandlungen der Kinder gerichtet sind und eine große Rolle für die Interaktion

(und die Deutung) spielen. Dabei sind die detaillierten Situationsbeschreibungen im Kopf der literalen Verschriftungen sehr hilfreich für das Verständnis des Gesprächsausschnitts (und der jeweils nachfolgenden Deutung sowie Kommentierung). Abschließend werden die Daten pro Kategorie exemplarisch in Kienpointners Systematik der Topoi (1992) verortet (leider ohne Nennung der Auftretenshäufigkeiten). Bis zu einem Alter von 3;0 Jahren zeigt sich laut Klein nach der kurzen Phase der Vorformen ein erheblicher Anstieg der unterschiedlichen Topoi – und damit der Ausbau der "topischen Kompetenz" (87) – nicht der Argumentier- oder Erklären-Warum-Kompetenz! Wichtiger Meilenstein ist dabei das erstmalige Gelingen der Argumentation/des Erklären-Warum – den vier Kindern im Korpus gelingt dies zwischen 1;10 und 2;2 Jahren (87).

Im nachfolgenden Beitrag greifen Stefan Hauser und Martin Luginbühl auf Daten aus dem vom Schweizer Nationalfond geförderten Forschungsprojekt *Argumentative Gesprächskompetenz in der Schule: Kontexte, Anforderungen, Erwerbsverläufe* (abgeschlossen 08/2017) zurück. Das herangezogene Korpus konstituiert sich aus je 60 gefilmten und transkribierten Gesprächen aus zufallsgenerierten Vierergruppen von Schüler/innen aus zweiten, vierten und sechsten Jahrgangsstufen der Schweizer Primarschule. Im Beitrag wird von den schulischen Anforderungen aus argumentiert, zu denen unbestrittenmaßen die mündliche Argumentationskompetenz, als Teil von Gesprächskompetenz, gehört. Auch hier wird auf die spezifische interaktive Prozessierung von Argumentationen im mündlichen Gespräch hingewiesen, allerdings wird hier die in didaktischer und schulischer Hinsicht sehr relevante Unterscheidung von Argumentieren als Gegenstand des Lernens (*learning to argue*) und dem Argumentieren als Mittel (Medium) für den Lernprozess (*arguing to learn*) (vgl. etwa Jonassen/Kim 2010) getroffen. Da Hauser und Luginbühl im Beitrag auf den Erwerb von Argumentationskompetenz fokussieren, bleibt das *arguing to learn* unberücksichtigt. In der theoretischen Grundlegung kontrastieren die Autoren die Idealvorstellung vom Argumentieren (oftmals auch mit Blick auf das Toulmin'sche Schema als Norm postuliert) mit der Wirklichkeit der Argumentation in mündlichen Gesprächen – insbesondere das mündliche Argumentieren in Schulkontexten wurde bis dato in größeren Studien vernachlässigt (92): Im mündlichen Gespräch werden Argumentationen häufig interaktiv und ko-konstruktiv hergestellt (90f.). Dieses Faktum ist gleichfalls für den *Kompetenzbegriff* von Belang, der ja genuin auf die (personenbezogene) Kompetenz eines Individuums abzielt, "Gespräche aber sind *personenübergreifende*, gemeinsame Hervorbringungen" (94; Hervorhebung im Original). Das sind sie allerdings nicht per se, in den exemplarisch betrachteten Daten aus Gruppen einer zweiten sowie einer vierten Jahrgangsstufe ("Erste Beobachtungen"; 95) zeigt sich, dass in den Gesprächen der zweiten Jahrgangsstufe eher 'kleinräumig' respektive 'flach' (in der Terminologie Kleins (1980)) argumentiert wird, d.h. weniger komplex und weniger interaktiv ko-konstruktiv über vergleichsweise kurze Gesprächspassagen hinweg (98). Die Aufgabe für die Gruppen bestand darin, aus 12 vorgegebenen Gegenständen drei für die Mitnahme auf eine einsame Insel auszuwählen und darüber Einigung zu erzielen, d.h. Einigung argumentativ herzustellen ('Robinsonaufgabe', daneben gab es zwei weitere Aufgabentypen; 93). In den Daten der sechsten Jahrgangsstufe wird 'tiefer' (siehe oben) argumentiert, d.h. unter anderem: Thesen werden verstärkt durch Begründungen gestützt, es tauchen abstraktere (und nicht nur konkrete wie in der zweiten Jahr-

gangsstufe) Begründungen auf und die Elaborationen werden zunehmend kooperativ durchgeführt. Zugleich werden über die Nützlichkeit hinausgehende Faktoren in die Argumentation mit einbezogen, z.B. die vermutlich vorfindlichen Bedingungen auf der Insel. Insgesamt zeigt sich bei den älteren Schüler/innen, dass diese die Problemlage kognitiv stärker durchdringen und die augenfällig interaktivere Bearbeitung lässt nach Hauser/Luginbühl erkennen, dass die Schüler/innen dieser Gruppen auch einen deutlich globaleren Blick auf die Aufgabenstellung haben. Insbesondere im letzten Beispiel (100f.) zeigt sich sehr anschaulich, wie interaktiv auf einen Konsens hingearbeitet wird und inwiefern dabei ein Abwägen anhand unterschiedlicher Wissensbestände und Perspektiven – häufig mit expliziter Bezugnahme auf die vorangegangene Äußerung anderer in der Gruppe – vollzogen wird. Für die Schule respektive didaktische Kontexte allgemein heißt dies nach Hauser/Luginbühl, verstärkt die Spezifika mündlicher Argumentationskompetenz zu berücksichtigen und nicht ausschließlich Maßstäbe anhand idealisierter Strukturmodelle und normativer Vorstellungen anzulegen.

Heike de Boer richtet mit ihrem Beitrag den Blick auf das Lehrerhandeln in (philosophischen) Unterrichtsgesprächen und geht der Frage nach, "wie Studierende schon im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung darauf vorbereitet werden können, Gespräche mit SchülerInnen zu entwickeln, in denen Pausen zugelassen werden, Denkräume entstehen und ein partizipativ und argumentativ geprägtes Gespräch hervorgebracht werden kann" (108). Im Beitrag greift de Boer auf wenige Daten aus dem Projekt *Koblenzer Netzwerk Campus, Schulen und Studienseminare* (KONECS) zurück, dabei wird insbesondere das hochschuldidaktische Format vorgestellt: Studierende werden im Seminar vorbereitet und führen dann dreimal im schulischen Feld philosophische Gespräche mit den Schüler/innen durch, die wiederum durch eine/n weitere/n Student/in beobachtet, aufgezeichnet und transkribiert werden, um dann im Seminar problematisiert zu werden (112f.). Ausgangspunkt der Darlegungen ist der Zusammenhang der lehrerseitigen Kompetenz, Unterrichtsgespräche offen, partizipativ und interaktiv zu gestalten, mit der Qualität des Unterrichtsgesprächs. Ein kurzes Kapitel zum Forschungsstand belegt diesen Zusammenhang, hervorgehoben wird der kollektive Denkprozess, das interaktive "joint meaning making" (110). Argumentationen werden dabei mit Verweis auf Heller (2012) als Diskurspraktik zur Bearbeitung unterschiedlicher Positionierungen qua Begründungen verstanden. Im Folgenden wird im Rahmen der Darlegung eines kurzen Fallbeispiels (Seminar aus dem Wintersemester 2013/14) zum Thema 'Zulässigkeit von Lügen' (in einer Passage drei Schüler/innen der vierten Klasse und eine Studentin, in einer anderen vier Schüler/innen) stellenweise das Argumentieren thematisiert – im Kern des Beitrags geht es aber um die grundsätzliche Haltung der Lehrenden, philosophische Unterrichtsgespräche ergebnisoffen, interaktiv und partizipativ (siehe oben) zu gestalten, so dass kollektive Denkprozesse der Schüler/innen untereinander, auch auf Argumentationen basierende, ohne häufiges Insistieren der Lehrkräfte entstehen können.

Elke Grundler widmet sich in ihrem vergleichsweise kurzen Beitrag der 'mündlichen Argumentationskompetenz' im weiteren Sinne. Untersucht wird eine Diskussion von acht weiblichen Jugendlichen der 9. Jahrgangsstufe (teils aus derselben Klasse), die in der betrachteten 32-minütigen Sequenz ausschließlich über *WhatsApp* in Kontakt miteinander stehen und im Wechsel aufgezeichnete Sprachnachrichten per *WhatsApp* versenden (n = 17 Sprachnachrichten). Hier zieht die

Kommunikationsform *WhatsApp-Chat* im Medium *Smartphone* durch die vorherrschenden Rahmenbedingungen erhebliche Konsequenzen für die Form der Interaktion nach sich (vgl. Knopp 2015:36-45): Die Turn-Organisation wird suspendiert durch eine technische Sequenzierung der Beiträge ('first in, first out'), die grundlegende Sequenzialität von face-to-face-Gesprächen wird außer Kraft gesetzt; und durch den unklaren Tätigkeitsstatus der anderen Aktanten (fehlende Hörerrückmeldungen) kommt es zur Simultaneität von Produktion/Rezeption – die Aktanten ziehen sich zur Beitragsproduktion gewissermaßen in monologische Textproduktions-situationen zurück und versenden ihre Turns nach Fertigstellung, können in dieser Zeit aber auch keine Beiträge anderer rezipieren (124). Dementsprechend sind in dieser Konstellation die Anforderungen hinsichtlich der oben schon mehrfach beschriebenen kooperativen interaktiven Prozessierung von Argumentationen besonders hoch – was Grundler zum Anlass nimmt, die Herstellung einer Argumentation in dieser spezifischen Kommunikationsform/-konstellation gewissermaßen als Lackmustest für Argumentationskompetenz heranzuziehen. Insgesamt werden drei Beiträge ausschnitthaft betrachtet; die Mädchen thematisieren in der Sequenz das etwaige Vorgehen in der Klassengemeinschaft bei weiteren disziplinarischen Maßnahmen durch die Klassenleitung und positionieren sich hinsichtlich des Verpetzens eines Störers (125). Grundler kann an diesen wenigen Beispielen zeigen, wie eine mehrfache Absicherung thematischer und personaler Bezüge hergestellt wird; z.B. durch die Übernahme von Positionen (Jana von Leoni, 126), durch Abstraktion und Konkretisierung (Olivia; *solche extreme Maßnahme* → *ich mein noch mal dieses Extranachsitzen*, 128) oder metasprachliche Formulierung (129f.). Interessanterweise wird das deutlich weniger aufwändige Verfahren der namentlichen Ansprache im Korpus kein einziges Mal genutzt. Insbesondere im Beispiel der Beiträge von Olivia zeigt sich, wie die Beiträge anderer zu einem gemeinsamen Argument verbunden werden (130). Die Aussagekraft der detaillierten Analysen wird leider durch die geringe Zahl der untersuchten Beiträge gemindert, zugleich fehlen Angaben über die verstrichenen Zeiträume zwischen den einzelnen Sprachnachrichten, so dass unklar bleibt, wann wer was rezipiert/produziert hat. Dennoch, und das ist sicherlich die zentrale Leistung des Beitrags, wird hier eine interessante Forschungsperspektive auf die Prozessierung von Argumentationen unter "verschärften Interaktionsbedingungen" (128f.) eröffnet.

Simone Amorocho beschäftigt sich mit einem unter einer Forschungsperspektive tendenziell seltener betrachteten Bereich, in dem die sprachlichen Handlungen *Erklären* und *Argumentieren* in abgewandelter Form auftreten: Dem mündlich realisierten Prüfungsgespräch, hier in der Altenpflegeausbildung. Die kommunikative Gattung *Prüfungsgespräch* weist spezifische Formen der Wissensdarbietung auf, die sie sowohl von erklärenden und argumentativen Praktiken in der Schule, als auch von prototypischen Formen in Teilen deutlich unterscheiden; Amorocho gleicht in ihrem Beitrag immer wieder sehr anschaulich zwischen den unterschiedlichen Domänen ab (vgl. etwa 142f.). Die exemplarisch untersuchten Daten stammen aus Amorochos Habilitationsprojekt, das das Ziel verfolgt, die "sprachlichen und interaktionalen Anforderungen von Prüfungsgesprächen in der Pflegeausbildung" (137) zu beschreiben; es handelt sich um kurze Ausschnitte aus vier Transkriptionen von Prüfungsgesprächen, eine Übersicht über das Gesamtkorpus gibt eine Tabelle (138; 29 Kandidat/innen, rund acht Stunden und 20 Minuten Audioaufnahme).



In der Analyse des Datenmaterials zeigt Amorocho, dass beim Erklären in Prüfungen nicht erklärt wird, um eine Wissenslücke eines Gegenübers zu beseitigen, sondern um das eigene Wissen darzulegen. Anders als in der Institution Schule, in der das Erklären oftmals auch an die (möglicherweise) nicht-wissenden Mitschüler/innen adressiert ist, ist das Erklären in der Prüfungssituation ausschließlich auf einen Adressaten ausgerichtet, der über dieses Wissen im Regelfall verfügt; und im Abgleich das Wissen des Prüflings, die Art der Wissensdarstellung, Anwendungsbezüge etc. bewertet. Dementsprechend liegt die Hervorbringung von Erklärungen allein in der Verantwortung des Prüflings – im Gegensatz zum schulischen Kontext, in dem es oftmals ko-konstruktiv, von Lehrern und Schüler/innen gemeinsam, hervorgebracht wird. Darüber hinaus kann Amorocho zeigen, dass sich in den Datenbeispielen unterschiedliche Orientierungen respektive Perspektivierungen finden: Zwar sind beide Erklärungen (Datum 2, 3) auf die (spätere) berufliche Handlungskompetenz hin ausgerichtet, allerdings erfolgt diese Orientierung einmal deagentivisch, d.h. lediglich auf einen Gegenstand, ohne Akteure, bezogen (= *Gegenstandsorientierung*); und einmal auf das Handeln der Pflegekraft und des Patienten hin orientiert, also *handlungsorientiert*. Bei Letzterem bezieht sich die Kandidatin auch selbst als handelnde Akteurin ('Pflegerin') in den Diskurs/die Erklärung mit ein; mit anderen Worten: Der Erklärgegenstand wird hier mit Bezug auf das eigene pflegerische Handeln bearbeitet, womit gegebenenfalls auch ein anderes professionelles Selbstverständnis einhergehen mag (146).

Beim Argumentieren in Prüfungen ist zwar prinzipiell das wechselseitige Hervorbringen möglich, allerdings werden hier Positionen gewissermaßen 'demonstrativ' und oftmals allein durch den Prüfling bearbeitet (pseudokooperativ). Dies zeigt sich auch deutlich im analysierten Beispiel (147f.), in dem sprachlich allenfalls 'argumentationsförmig' (vgl. 149) agiert wird. Interessant ist dabei insbesondere die Verschränkung von Argumentation und Demonstration von Wissen – hier das Argumentieren für die Eignung eines bestimmten Konzeptes im Pflegeheim für Demenzerkrankte (Böhm) und die zugleich erfolgende Darlegung von Fachwissen über existierende Pflegekonzepte. Abschließend stellt Amorocho kurz eine dritte Orientierung in der Prüfungssituation dar (und exemplifiziert diese ebenfalls an Datum 4); die Prüflinge (deren Alter leider im Beitrag unerwähnt bleibt) befinden sich ja gewissermaßen auf dem Weg vom Laien zum Experten und müssen sich dementsprechend als angehende Experten inszenieren, auch hinsichtlich des eigenen beruflichen Selbstverständnisses. Dieses von Amorocho als *Doing Being Expert* benannte Verfahren wirkt sich unmittelbar auf die Beziehung zu den Prüfern aus, die diese Expertenrolle ja bereits innehaben (149f.). Hier wird auch das größte Potenzial für eine angewandte Perspektive skizziert, denn einerseits ließe sich über solche Positionierungen systematisch in der Pflegeausbildung reflektieren, andererseits sind Thematisierungen des beruflichen Selbstverständnisses wichtiger Teil der Ausbildung.

Im vergleichsweise umfangreichen Beitrag von Heike Rettig wird die Verwendung von Beispielen in/für Argumentationen thematisiert. Der detaillierten theoretischen Annäherung an das Phänomen *Beispiel* folgen exemplarische (sic!) Analysen der Beispielverwendung in der Interaktion anhand von sieben Transkriptausschnitten aus Mutter-Tochter-Konfliktgesprächen (Mithelfen im Haushalt, Liegenlassen von Kleidung, Taschengelderhöhung). Die Beispielverwendung in mündli-

chen Gesprächen wird dabei mit Habscheid (2016) als *sprachliche Praktik* verstanden, die situiert ist und gewissermaßen durch Sprache Handeln materialisiert. Es handelt sich um komplexe sprachliche Handlungen, die in alltäglicher Interaktion vielgestaltig auftreten. Für die Analysen greift Rettig auf Daten aus ihrer Dissertation zurück (2014), auf die im Übrigen häufig verwiesen wird. Im Bereich des 'Sprachlichen' versteht Rettig (168) unter einem Beispiel

eine zweistellige, diskursiv konstituierte Relation aus Allgemeinem und Besonderem, bestehend aus dem auf der Äußerungsebene identifizierten Beispiel und dem, 'wofür' das Beispiel ein Beispiel ist.

Hervorgehoben wird die Diskrepanz zwischen der theoretischen Modellierung der Beispielverwendung in Argumentationen und dem Argumentieren mit Beispielen in realiter (als sprachliches Handeln in Mustern; 161f.). Mit Bezug auf das Job-Modell (siehe oben) wird Beispielverwenden auf der Ebene der Mittel konzeptualisiert, es wird in zweifacher Funktion, dem Problematisieren und dem Nachkommen einer Begründungspflicht, betrachtet. Im ausführlichen konzeptualisierenden theoretischen Teil (Kapitel 3 und 4) nimmt Rettig zwei Perspektiven auf das Argumentieren mit Beispielen ein: Einerseits eine historische Perspektive, die insbesondere auf die wichtige Rolle von Beispielen in der Rhetorik eingeht (das Beispiel als ein Mittel der Beweisführung; 162), andererseits eine gesprächslinguistisch und handlungssemantische, die das Geben von Beispielen/Exemplifizieren explizit als eigenständige sprachliche Handlung versteht. Bezogen auf den Bereich Schule stellt Rettig dabei heraus, dass die Beispielverwendung in Argumentationen vielfältige Funktionen haben könne (etwa: Begründung einer Behauptung/ Stellungnahme, Illustration als Interpretationshilfe, Anknüpfen an vorhandenes Wissen), die lediglich analytisch zu trennen sei. In der alltäglichen Kommunikation seien dagegen die Grenzen und Funktionen fließend (168). Auf dieser Basis wird ein kompaktes Strukturmodell entwickelt (Kapitel 5.1; vgl. aber insbesondere Rettig 2014), welches sich durch zwei Beziehungen auszeichnet, mit deren Hilfe die Beispielverwendung im jeweiligen konkreten Kontext interpretiert werden kann:

1. *Zuordnungsbeziehungen* als spezifische Relationen zwischen Speziellem und Allgemeinem, z.B. das Beispiel verstanden als Bestandteil einer größeren Menge im Sinne von "als *eine* Situation eines bestimmten Situationstyps, *eine* mögliche Verwendungsweise eines Begriffs" (169; Hervorhebungen im Original) usw.
2. *Funktionsbeziehungen*: hier findet sich eine Vielfalt funktionaler Dimensionen, z.B. wird das Allgemeine durch das Beispiel bewiesen oder wird das Allgemeine durch das Beispiel erklärt oder wird das Allgemeine durch das Beispiel besser erinnerbar gemacht.

Die Vielfalt der Realisierungsformen von Beispielverwendungen im Sinne komplexer sprachlicher Handlungen wird in der detaillierten handlungssemantischen Konzeptualisierung dargelegt (Kapitel 5.2). So gibt es zum Beispiel zahlreiche Formen der *Beispielpräsentation*, die entsprechend der Dimensionen *Explizitheit*, *Realitätsbezug*, *Texthaftigkeit*, *zeitliche Orientierung*, *Tradierung*, *Typisierung* und/oder *Textlänge* typologisiert werden können (170). Darüber hinaus beschreibt Rettig, wie auf das Allgemeine Bezug genommen (entsprechend der postulierten Zweistelligkeit obligatorisch) sowie wie der Beispielstatus angezeigt und auf die Quelle des

Beispiels Bezug genommen werden kann (die beiden Letztgenannten sind fakultativ). Die exemplarischen Analysen der dyadischen Konfliktgespräche zwischen (jugendlichen) Töchtern und Müttern verdeutlichen folgende in Rettigs Korpus vorfindbare Muster: *Beispielinhalte thematisieren/problematisieren, Nutzung von Unterstützungsbeispielen, Einbringen von Gegenbeispielen*. Hier kann Rettig sehr anschaulich herausarbeiten, inwiefern die Beispielverwendung der Argumententwicklung dient (etwa, wenn die Mutter versucht, das Gegenbeispiel der Tochter ('andere Eltern erlauben das Ins-Kino-gehen aber', 181) als einer anderen Situation zugehörig (und damit als inadäquat) zu klassifizieren; 182) und wie vielfältig dies in natürlichsprachlicher Interaktion erfolgt. In didaktischer Perspektive ist die Nutzung von Beispielen zur Argumententwicklung durch Jugendliche von großer Bedeutung, stellen Beispiele doch ein zentrales Verfahren interaktiver Argumententwicklung dar (183).

Gleichfalls beschäftigt sich Cordula Schwarze im letzten Beitrag des Bandes mit dem Einsatz von Beispielen in Argumentationen (und bezieht sich dabei ebenfalls vielfach auf Rettig (2014); dementsprechend gleichen sich die Beiträge teils in ihrer Argumentation). Allerdings richtet sie den Blick auf den hochschuldidaktischen Kontext, konkret werden Daten aus einer videographierten Debatte (als argumentationsdidaktisches Format) in einer Lehrveranstaltung mit Germanistikstudierenden im Master (L1 = Russisch, Deutsch als L2 bzw. L3) analysiert; die Daten sind Teil eines Forschungsprojektkorpus "zur Mündlichkeit und Interaktionskompetenz im DaF-Unterricht in der Hochschule" (192). Wie in nahezu allen Beiträgen des Bandes wird zunächst das Argumentieren im Gespräch theoretisch konzeptualisiert, ähnlich wie Rettig verweist Schwarze dabei auf die Tradition der Rhetorik und die Funktion des Beispiels im Rahmen von Argumentationen – "In argumentativer Verwendung begründen Beispiele eine Struktur des Wirklichen durch die Berufung auf den Einzelfall" (191). In den beiden topos- und sequenzanalytisch betrachteten Fallbeispielen zeigt Schwarze auf, wie gemeinsam/kooperativ am Beispiel gearbeitet (und damit argumentiert) wird (1. Fallbeispiel, der Ausschnitt entstammt der abschließenden Gesprächsrunde einer fiktiven Debatte zur Frage, ob man Älteren widersprechen soll; 194f.), und wie ein Beispiel im Rahmen einer *Belegerzählung* präsentiert wird (2. Fallbeispiel, der Ausschnitt stammt aus einer monologischen Rede aus der Widerlegungsrunde der Debatte; 196f.). Beide Beispiele illustrieren die funktionale Vielfalt und Differenziertheit beim Argumentieren mit Beispielen. Die beiden Beispielargumentationen beschreibt Schwarze als "Normalform für dieses Argumentationsfeld", ihre Betrachtung im hochschuldidaktischen Kontext kann sie zur "deskriptiv ermittelten Norm" werden lassen, an der sich didaktische Konzepte orientieren können (201).

## Schlussbemerkung

Insgesamt bildet der Band eine große Zahl gesprächsanalytischer Betrachtungen von Argumentationen ab (sowie teils Erklärungen und selten (explizit betrachtete) Begründungen). Die Arbeit mit authentischen Daten ist sicherlich eine der Stärken des Sammelbandes. Er veranschaulicht die große thematische und funktionale Bandbreite insbesondere von Argumentationen. Den Beiträgen gemein ist dabei die Orientierung auf die Ko-Konstruktivität von Argumentationen und die interaktive,

diskursive Herstellung dieser; größtenteils wird dabei auf das Konzept des Diskursmusters referiert. Damit gelingt insbesondere auch die Analyse von Argumentationen, Erklärungen und Begründungen innerhalb von Lehr-Lern-Situationen. Die Erwerbsperspektive von, z.B., Argumentationskompetenz wird insofern betrachtet, als dass Diskurse von Lerner/innen unterschiedlichen Alters (und einmal mit anderer Erstsprache als Deutsch) analysiert werden – die Spanne reicht von Kindern im Alter zwischen 1;9 und 3;0 Jahre (Klein), Kindern im Kindergartenalter (Arendt), Primarschüler/innen (Hauser/Luginbühl, Morek/Heller/ Quasthoff, teils de Boer), über Gymnasialschüler/innen (Grundler) bzw. Jugendliche (Rettig), vermutlich junge Erwachsene (Amarocho) und Studierende (de Boer, Schwarze) bis hin zu Erwachsenen (Rettig) – ferner sind Erwachsene als Interaktionspartner omnipräsent. Hier ließe sich monieren, dass die Erwerbsprozesse oftmals lediglich en passant beschrieben denn explizit thematisiert werden. Zugleich gerät die Präsentation der jeweils analysierten Daten unterschiedlich, teils fehlen z.B. Angaben zum Alter der Teilnehmenden. Ebenfalls wird die Perspektive der Angewandten Linguistik eher beiläufig statt explizit eingenommen – hier hätte man sich unter anderem ein etwas umfassenderes und leserorientierendes Vorwort gewünscht, welches die vergleichsweise lose Reihung der Beiträge relativiert und diese stärker in einen Gesamtzusammenhang bringt. So verwundert stellenweise der explizite Bezug zu schulischen Kontexten, der sich aber aus dem Rahmenthema des scheinbar zugrundeliegenden Symposiums erklären lässt. Dennoch bietet der Band dem/der an der Modellierung von insbesondere Argumentations- und Erklärkompetenz Interessierten sehr vielfältige und aufschlussreiche Datenbeispiele und Einsichten auch in seltener betrachtete Domänen, in denen mündlich argumentiert, erklärt und begründet wird.

## Literatur

- Gogolin, Ingrid / Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg / Brouër, Birgit / Lüttenberg, Dina (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung (Handbücher Sprachwissen (HSW) 21)*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 478-499.
- Habscheid, Stephan (2016): Handeln in Praxis. Hinter- und Untergründe situierter sprachlicher Bedeutungskonstitution. In: Deppermann, Arnulf / Feilke, Helmuth / Linke, Angelika (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken (Jahrbuch des IDS 2015)*. Berlin/Boston: de Gruyter, 127-151.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hörmann, Hans (1994): *Meinen und Verstehen – Grundzüge einer psychologischen Semantik*. – [4. Aufl.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jonassen, David H. / Kim, Bosung (2010): Arguing to learn and learning to argue: design justifications and guidelines. In: *Educational Technology Research and Development* 4 (58), 439-457.
- Kienpointner, Manfred (1992): *Alltagslogik: Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (38/39), 9-57.

- Knopp, Matthias (2015): *Mediale Räume zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Zur Theorie und Empirie sprachlicher Handlungsformen* (zugleich Dissertation). Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Morek, Miriam / Heller, Vivien (2012): *Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte des Gebrauchs*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)* 1 (57), 67-101.
- Ohlhus, Sören (2014): *Erzählen als Prozess. Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- Quasthoff, Uta / Heller, Vivien / Morek, Miriam (2017): *On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework*. In: *Discourse Studies* 1 (19), 84-110.
- Rettig, Heike (2014): *Zum Beispiel. Beispielverwendung in der verbalen Interaktion*. Heidelberg: Winter.
- Wald, Benji (1978): *Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten*. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.), *Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung*. Königstein/Ts: Scriptor, 128-149.

Dr. Matthias Knopp  
Institut für deutsche Sprache und Literatur II  
Philosophische Fakultät  
Universität zu Köln  
Albertus-Magnus-Platz 1  
50923 Köln

matthias.knopp@uni-koeln.de

Veröffentlicht am 25.7.2018

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.