

Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung

Julia Sacher^{1,*}

¹ Universität zu Köln

* Kontakt: Julia Sacher, Universität zu Köln,
Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS),
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln
julia.sacher@uni-koeln.de

Zusammenfassung: Im Zusammenhang mit dem Konzept des Forschenden Lernens werden verschiedene Kompetenzen postuliert, die Studierende durch die Teilnahme an den jeweiligen Formaten erwerben können. Gerade im Kontext der Lehrer_innenausbildung besteht die Hoffnung darin, dass die Teilnahme an entsprechenden Angeboten dazu beiträgt, das Theorie-Praxis-Problem zu bearbeiten und Studierende so dabei zu unterstützen, zwischen den unterschiedlichen Logiken von universitärer Ausbildung und späterem Beruf hin- und herzapendeln: Einerseits geht es um die Entwicklung berufsbezogener Routinen und den Aufbau entsprechend unmittelbar handlungsrelevanten und per se schwer zu explizierenden Routinewissens; andererseits geht es um die Fähigkeit, sich (doch wieder) distanziert und auf Explikation und Verstehen abzielend mit ebendiesem Routinewissen auseinanderzusetzen. Um diese strukturelle Hin- und Her-Bewegung in der universitären Lehre aufzufangen und einer Reflexion zugänglich zu machen, wird eine hochschuldidaktische „Wendung“ von Methoden aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung vorgeschlagen. Im Aufsatz soll skizziert werden, welches hochschuldidaktische Potenzial in der Konversations- und Gesprächsanalyse steckt, um das Thema Unterrichtskommunikation als Forschungsgegenstand zugänglich zu machen und darüber hinaus gleichzeitig Professionalisierungsprozesse zu initiieren. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur hochschuldidaktischen Umsetzung der entwickelten Ideen.

Schlagerwörter: Forschendes Lernen, Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kommunikative Kompetenz, Gesprächsforschung



1. Einleitung

In der hochschuldidaktischen und lehrer_innenbildenden Community wird in den letzten Jahren vermehrt darauf hingewiesen, dass Forschendes Lernen ein gewinnbringendes didaktisches Konzept sei, mit dem verschiedenste Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden gefördert und somit Professionalisierungsprozesse angestoßen werden können. Im allerweitesten Verständnis können die zu erwerbenden Fähigkeiten den beruflichen Schlüsselkompetenzen zugerechnet werden. Neben solchen Kompetenzen, die sich auf die Durchführung von Forschungsprozessen beziehen (etwa die Entwicklung einer Fragestellung, die selbstständige Auseinandersetzung mit Fachliteratur, die Auswahl von Methoden usw.), werden auch immer wieder Kompetenzen genannt, die mit der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden im Allgemeinen und der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Besonderen einhergehen („Forschung als Mittel zu eigener Selbstaufklärung“; Horstkemper, 2003, S. 118). Fichten (2010, S. 141) hebt hier vor allem die „Reflexionskompetenz“ hervor, die rein inhaltlich das verbindende Element der verschiedenen Ansätze Forschenden Lernens darstellt und deren Entwicklung angehenden Lehrpersonen dabei helfen soll, mit den nicht unbeachtlichen Spannungen und Widersprüchlichkeiten umzugehen, die der Lehrer_innenberuf mit sich bringt. Auf Ebene der Ausbildung sind jedoch ebenfalls Spannungen zu finden: An verschiedenen Stellen (vgl. z.B. Wildt, 2003; Horstkemper, 2003; Fichten, 2010) wird auf die unterschiedlichen Logiken der (praxisorientierten) Lehramtsausbildung einerseits und der (gegenstands- und theorieorientierten) universitären Ausbildung andererseits hingewiesen. Lehramtsstudierende müssen also bereits auf Ebene der Ausbildung zwei Arten von Ansprüchen ausbalancieren: Einerseits geht es um den Aufbau handlungsrelevanten Wissens; andererseits geht es um die Fähigkeit, sich distanziert und auf Explikation und Verstehen abzielend mit diesem Wissen auseinanderzusetzen. In diesem Aufsatz wird als Variante Forschenden Lernens vorgeschlagen, Methoden aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung hochschuldidaktisch zu „wenden“, um Studierende bei dieser strukturellen Hin- und Her-Bewegung zu unterstützen. Am Beispiel der Konversations- bzw. Gesprächsanalyse wird dargestellt, welchen Mehrwert ein solches Vorgehen auf Professionalisierungsebene (hier v.a. in Hinblick auf den Gegenstand Unterrichtskommunikation und damit auf das kommunikative Handwerkszeug von angehenden Lehrer_innen) haben kann. Dazu werde ich zuerst erläutern, was ich mit hochschuldidaktischer „Wendung“ qualitativer Methoden meine und inwieweit diese mit dem im Kontext Forschenden Lernens relevanten Konzept der Reflexionskompetenz verbunden werden kann. Anschließend werde ich skizzieren, welche Professionalisierungsaufgaben das Thema Unterrichtskommunikation mit sich bringt, wie die Konversations-/Gesprächsanalyse hier anschlussfähig ist und wie sie zu einer konstruktiven Verfremdung eines oft sehr vertrauten Gegenstandes beitragen kann. Da Sprache in allen Fächern das Unterrichtsmedium ist, handelt es sich um tendenziell fächerübergreifende Überlegungen; an einzelnen Stellen werde ich aber speziell auf die deutschdidaktische Perspektive eingehen. Ausgehend von einem Seminarskonzept, das im Rahmen des Qualitätsoffensive-Projekts „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“¹ an der Universität zu Köln als sogenannte „Forschungsklasse“ entwickelt wurde, werde ich abschließend Überlegungen zu drei Formaten skizzieren, mit denen die dargestellten Überlegungen hochschuldidaktisch umgesetzt werden können.

¹ ZuS wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1515).

2. Die hochschuldidaktische „Wendung“ qualitativer Methoden

Die im Kontext Forschenden Lernens zu erwerbende Reflexionskompetenz äußert sich in verschiedenen Teilkompetenzen. Genannt werden u.a. die Fähigkeit, „berufliche Alltagsphänomene kategorial und konzeptionell erfassen“ zu können, und die Generierung „neuer Problemsichten“ (Fichten, 2010, S. 138), aber auch der Einsatz von „systematischem Zweifel“ (Fichten, 2010, S. 157) und die Fähigkeit zur Explikation eigener impliziter Wissensbestände (Fichten, 2010, S. 142) sowie zur Anwendung alternativer Perspektiven auf ein und denselben Sachverhalt. „Reflexion“ bezieht sich also auf die eigene Person und ihr Wissen bzw. ihre Vorannahmen in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand, auf das eigene professionelle Handeln sowie auf den Erwerb einer konstruktivistischen Perspektive, die soziale Phänomene in ihrer Komplexität und in ihrem Konstruktionscharakter wahrnimmt. Durch diese Reflexionskompetenz wird im späteren Berufsalltag

„[...] berufliches Handeln vor der Erstarrung in technologischen Anwendungskalkülen und vor der unflexiblen Perpetuierung von Routinen bewahrt [...], die zwar in Standardsituationen greifen, aber bei neuartigen oder sich widersprüchlich erscheinenden situativen Konstellationen versagen [...] und die deshalb zur Bearbeitung einen reflexiven Handlungstyp erfordern [...]“ (Fichten, 2010, S. 141)

Ein Großteil der unter diesem Begriff subsumierten Kompetenzen weist strukturelle Ähnlichkeiten mit den in der Literatur immer wieder genannten methodologischen Prinzipien qualitativer Forschung auf. Bergmann (2011) nennt diese wesentlichen Prinzipien:

- Datenanreicherung: „In einem programmatischen Sinn bezieht sich ‚qualitativ‘ also zunächst darauf, soziale Phänomene nicht um jeden Preis in Form von zählbaren Einheiten abzubilden, sondern in ihrer nichtzählbaren Eigenart, Vielschichtigkeit, Widersprüchlichkeit und Dynamik zu bewahren und zur Geltung kommen zu lassen.“ (Bergmann, 2011, S. 17)
- Kontextorientierung: Anstatt soziale Phänomene durch Messoperationen zu reduzieren, wird ein Denken in Konzepten und Verfahren favorisiert, „die darauf ausgerichtet sind, soziale Phänomene in ihrer kontextuellen Einbettung und Bedeutung zu erfassen und zu analysieren.“ (Bergmann, 2011, S. 18f.)
- Exploration: Bergmann verweist hier auf den Verzicht, a priori potenziell relevante Kategorien festzulegen, um stattdessen die entscheidenden Konzepte aus der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu gewinnen. Er beschreibt die zugrundeliegende Haltung als „abwartend, zurückhaltend, offen und [...] gekennzeichnet von dem Bemühen, gewissermaßen den untersuchten Gegenstand selbst erst einmal zu Wort kommen zu lassen.“ (Bergmann, 2011, S. 19)
- Entdeckung und Theoriegenerierung: Qualitative Sozialforschung arbeitet fallbezogen und hypothesen-/theoriegenerierend, so dass sie eine „Anregungs- und Irritationsfunktion für die Theorie“ (Bergmann, 2011, S. 20) haben kann.
- Einzelfallorientierung: Untersuchungen folgen der Eigenlogik der untersuchten Daten und arbeiten diese an Einzelfällen heraus, die wiederum exhaustiv untersucht werden (vgl. Bergmann, 2011, S. 21).
- Reflexivität: Ein wichtiges Element qualitativer Forschung besteht darin, die „unvermeidlichen Anteile des Forschers an der Konstruktion seines Untersuchungsobjektes“ (Bergmann, 2011, S. 23) zu reflektieren und in die Analyse einzubeziehen.

Was (Lehramts-)Studierende also in der qualitativen Methodenausbildung lernen können, ist unmittelbar anschlussfähig an die oben dargestellte Vorstellung von Reflexionskompetenz und differenziert diese noch einmal aus. Folgende Lernerträge können aus der Beschäftigung mit qualitativen Methoden der Sozialforschung erwachsen:

- der (forschende) Umgang mit und die Beschreibung und Rekonstruktion von komplexen sozialen Situationen, z.B. schulischem Unterricht;
- das (Neu- bzw. Wieder-)Entdecken der beruflichen Praxis und dadurch gegebenenfalls die Reflexion eigener subjektiver Vorannahmen über ebendiese Praxis;
- der Einsatz von Perspektivvielfalt und der Perspektivwechsel, indem beispielsweise eigene subjektive Theorien zu Schule und Unterricht expliziert und damit einer Reflexion und Diskussion zugänglich gemacht werden können;
- das Zurückstellen eigener Werturteile und vorschneller Interpretationen zugunsten eines zwischengeschalteten reflexiven Moments, durch das der Konstruktionscharakter sozialer Realität erkennbar gemacht wird und deutlich werden kann, dass es nicht „die“ richtige Handlungsweise oder „den“ Königsweg für guten Unterricht gibt;
- die Möglichkeit, das eigene Tun distanziert zu betrachten, indem die Beteiligung anderer Personen mit der gleichen Rolle in einer sozialen Situation analytisch rekonstruiert und damit übertragbar gemacht wird auf potenzielles eigenes Handeln in der beruflichen Realität.

Wenn Lehramtsstudierende im Studium lernen, sich mit einer entdeckenden, explorativen und rekonstruierenden Perspektive der späteren beruflichen Praxis zuzuwenden, kann dies der Grundstein für eine bereits in der universitären Ausbildung ansetzende Professionalisierung des beruflichen Handelns sein: Durch eine forschend-reflexive, an den Methoden der qualitativen Sozialforschung orientierte Beschäftigung mit der späteren Berufsrealität kann dazu beigetragen werden, in einer handlungsentlasteten Situation Kontextbedingungen von Unterricht verstehen zu lernen, wissenschaftliches Wissen mit beruflichem Handlungswissen zu verbinden und so „beruflich bedeutsames Handlungswissen“ (Fichten, 2010, S. 140) aufzubauen. Dies geschieht aber nicht als automatischer Nebeneffekt der universitären Methodenausbildung, sondern muss meines Erachtens spezifisch gerahmt und methodisch begleitet werden. An dieser Stelle kommt die hochschuldidaktische Ebene ins Spiel.

Mein Vorschlag besteht darin, die vor allem in Hinblick auf den Reflexionsaspekt deutlich werdenden strukturellen Ähnlichkeiten zwischen den Merkmalen Forschenden Lernens und qualitativen Sozialforschungsmethoden nutzbar zu machen, indem ausgewählte Methoden der qualitativen Sozialforschung hochschuldidaktisch „gewendet“ werden, um so Professionalisierungsprozesse bei Lehramtsstudierenden anzuregen und zu befördern. „Wenden“ meint hier: Methoden werden nicht isoliert im Kontext von Methodenvorlesungen o.ä. vermittelt, sondern im Sinne Forschenden Lernens situiert und an konkrete, berufsrelevante Themen angebunden, die die Studierenden dann forschend bearbeiten. Die Vermittlung von Methodenwissen und auch die Anwendung der Methoden durch die Studierenden zielen in diesem Sinne also immer explizit darauf hin, Erkenntnisse über das eigene professionelle Handeln zu erlangen. Fichten betont:

„Forschendes Lernen trägt zur Herausbildung der Reflexionskompetenz als einem Kernbestandteil professionellen Handelns bei, jedoch nur, wenn die im Forschungsprozess angelegten und mit ihm gegebenen reflexiven Momente bewusst wahrgenommen und dabei wissenschaftliche Wissensbestände als Referenzpunkte aufgesucht werden können.“ (2010, S. 142)

Dabei geht es aber nicht ausschließlich darum, Forschungsergebnisse in Bezug auf das jeweilige Thema kennenzulernen, sondern vor allem darum, sich auf eine bestimmte, durch die Logik der jeweils eingesetzten Methode vorgegebene Weise mit schulbezogenen Daten und der späteren beruflichen Realität auseinanderzusetzen – und dabei möglicherweise zu entdecken, dass die schulische Realität anders (nämlich vielfältiger, komplexer und auch selten in Idealform) funktioniert als angenommen oder vorausgesetzt. Durch einen derartigen Einsatz von Methoden der qualitativen Sozialforschung wird die Möglichkeit eröffnet, die gewonnenen Erkenntnisse zu reflektieren und daraufhin zu befragen, was sie mit (eigenem oder fremdem) berufsbezogenem Handeln

oder mit individuellen Vorstellungen von Unterricht zu tun haben. In Hinblick auf kommunikative Kompetenzen erscheint mir vor allem der hochschuldidaktische Einsatz der Konversations- bzw. Gesprächsanalyse sinnvoll, um mit der Professionalisierung bereits im Studium beginnen zu können.

3. Unterrichtskommunikation als Professionalisierungsthema

Der berufliche Alltag von Lehrer_innen ist zu einem Großteil kommunikativer und interaktiver Natur. Schule als Kommunikationsraum besteht aus diversen Kommunikations- und Interaktionsanlässen: aus Unterrichtsgesprächen bzw. Gesprächen zur Lernprozessgestaltung, aus Gesprächen außerhalb von Unterricht (z.B. Elterngespräche, Einzelgespräche mit Schüler_innen, Gespräche mit Vertreter_innen anderer Institutionen) und aus Gesprächen über Unterricht, wie sie in der Lehrer_innenausbildung und im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen stattfinden (vgl. Friedrich, 2002, S. 126f.).

Ich konzentriere mich in diesem Aufsatz auf Unterrichtsgespräche als Beispiel für Unterrichtskommunikation. Diese verfügen aufgrund ihrer institutionellen Verortung über verschiedene Besonderheiten, die sie von z.B. Alltagsgesprächen unterscheiden. Gespräche sind zwar immer durch die spezifischen Ziele und Intentionen der Beteiligten bestimmt; im institutionellen Kontext sind diese Ziele und Intentionen jedoch durch diesen Kontext gerahmt und verweisen gleichzeitig reflexiv auf ihn. Agent_innen der Institution treffen auf Klient_innen; da beide über unterschiedliches institutionsspezifisches Wissen verfügen, sind Interaktionen stets von einer grundlegenden Wissensasymmetrie geprägt (vgl. Gülich, 1980). Zahlreiche Untersuchungen von v.a. Unterrichtskommunikation haben gezeigt, wie sich diese institutionellen Voraussetzungen auf kommunikativer und interaktiver Ebene des Schulalltags wiederfinden (vgl. z.B. Ehlich & Rehbein, 1983, sowie Ehlich & Rehbein, 1986; vgl. zusammenfassend außerdem Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; neuere Arbeiten werden weiter unten vorgestellt). Besonders im Falle des Unterrichtsgesprächs wird deutlich, wie das institutionelle Ziel des „akzelerierten Wissenserwerbs“ (Ehlich & Rehbein, 1986, S. 13) sich in verschiedenen kommunikativen Handlungsmustern manifestiert und durch sie reproduziert wird.² Unterrichtskommunikation wird so zu einer insgesamt „riskanten Kommunikationspraxis“ (Hausendorf, 2008), die an vielen Stellen äußerst störanfällig ist – was wiederum Auswirkungen auf die Vermittlung von Inhalten haben kann. Sowohl für angehende als auch für sich bereits in der Berufspraxis befindliche Lehrer_innen ergeben sich hier Ansatzpunkte für Professionalisierungsmaßnahmen, die auf eine kommunikationsspezifische „professional vision“ (Goodwin, 1994) hinzielen.

Goodwin beschreibt „professional vision“ als „socially organized ways of seeing and understanding events that are answerable to the distinctive interests of a particular social group.“ (1994, S. 606) Durch professionelle Praktiken wie die Verwendung von „coding schemes“ (Goodwin, 1994, S. 608ff.) oder „highlighting“ (Goodwin, 1994, S. 610ff.) werden professionell bedeutsame Ereignisse aus dem Ereignisstrom der sozialen Realität herausgelöst, in der Terminologie einer bestimmten professionellen Gemeinschaft reformuliert und rekontextualisiert und so der Bearbeitung durch ebendiese Gemeinschaft vor dem Hintergrund ihrer geteilten Wissensbestände verfügbar gemacht: „Professional vision is perspectival, lodged within specific social entities, and

² Erklärend sei hier angemerkt, dass die Arbeiten von Ehlich & Rehbein der sogenannten Funktionalen Pragmatik zuzuordnen sind. Wie die Gesprächsanalyse auch, beschäftigt sich die Funktionale Pragmatik auf Grundlage von Video-/Audioaufnahmen und deren detaillierten Transkriptionen mit sprachlichem Handeln, geht aber auf andere wissenschaftshistorische Ursprünge zurück (nämlich auf die Sprachphilosophie bzw. Sprechakttheorie nach Austin und Searle sowie die Sprachtheorie Karl Bühlers). Dies macht sich konsequenterweise in zentralen Analyse kategorien und den Zielen der Analyse bemerkbar: Die Funktionale Pragmatik beschäftigt sich mit der Rekonstruktion und Beschreibung sogenannter sprachlicher Handlungsmuster, deren Struktur als Ergebnis von Analysen grafisch dargestellt wird. Der Fokus der Analysen liegt auf institutionellem Handeln (vgl. Becker-Mrotzek, 2002).

unevenly allocated.“ (Goodwin, 1994, S. 626) In Bezug auf den Lehrer_innenberuf fassen Sherin & van Es (2009, S. 22) zusammen: „For teachers, the phenomena of interest are classrooms. Thus, teachers’ professional vision involves the ability to notice and interpret significant interactions in a classroom.“ Sherin (2007, zit. n. Sherin & van Es, 2009, S. 22) präzisiert dies, indem sie vor allem die Fähigkeit zu „selective attention“ und „knowledge-based reasoning“ in den Vordergrund stellt: Angesichts des komplexen Geschehens im Unterricht müssen Lehrer_innen in der Lage sein, Entscheidungen darüber zu treffen, wann wo wie viel Aufmerksamkeit vonnöten ist. Diese Entscheidungen basieren auf unterschiedlichen Wissensquellen, z.B. dem Wissen über den Gegenstand, Wissen über das Curriculum oder Wissen über die Interaktionshistorien mit den Schüler_innen bzw. der Schüler_innen untereinander. So weit, so naheliegend. Ich argumentiere in diesem Beitrag dafür, die Konversations- und Gesprächsanalyse als hochschuldidaktisches Instrument einzusetzen, um „professionelles Sehen“ in Bezug auf berufsrelevante Phänomene von Unterrichtskommunikation zu vermitteln. Die methodologische Perspektive des Forschungsansatzes erzeugt so die Verfremdung eines meistens sehr vertraut erscheinenden Gegenstandes wie der Unterrichtskommunikation und unterstützt auf diese Weise die Entwicklung von „professional vision“. Der große Vorteil der Gesprächsanalyse liegt meines Erachtens darin, dass die entsprechenden Kategorien professionellen Sehens (also die Goodwin’schen „coding schemes“) in Form von Fachterminologie vermittelbar sind. Unterrichtsbezogene Interaktions- und Kommunikationsphänomene können also durch die analytische „Brille“ der Konversations- und Gesprächsanalyse wahrgenommen, analytisch aus dem Ereignisstrom ausgesondert, beschrieben und in Hinblick auf z.B. ihre didaktische Sinnhaftigkeit befragt werden. Dies kann für die interaktiven Besonderheiten des späteren Berufslebens sensibilisieren und gleichzeitig auch die Möglichkeit eröffnen, studentische Vorstellungen von und/oder Erfahrungen mit (guter) Unterrichtskommunikation zu reflektieren und zu diskutieren, um sie auf ihre Gültigkeit und Angemessenheit angesichts einer sehr komplexen beruflichen Realität hin zu befragen. Im Folgenden werde ich die Methode genauer vorstellen und dabei auch deutlich machen, welche Kategorien professionellen Sehens sie zur Verfügung stellt.

4. Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse

Im deutschsprachigen Raum wird unter dem Begriff „Gesprächsforschung“ auf verschiedene Forschungstraditionen referiert, die sich mit dialogischer Interaktion beschäftigen und sich dafür interessieren, wie in Gesprächen unterschiedlicher Art Sinn hervorgebracht wird. Hier soll vor allem auf die (konversationsanalytische) Gesprächsanalyse fokussiert werden, deren grundlegende Merkmale im Folgenden in groben Zügen skizziert werden (für eine ausführlichere Darstellung methodologischer Prinzipien und Annahmen vgl. z.B. Deppermann, 2008; für einführende Publikationen mit Schwerpunkt auf v.a. die deutschdidaktische Perspektive vgl. u.a. Kotthoff, 2016, und Heller & Morek, 2016).

Bei der Gesprächsanalyse handelt es sich um eine interpretative, rekonstruktive Methode qualitativer Sozialforschung, die sich aus der US-amerikanischen Ethnomethodologie (Garfinkel, 1967) bzw. der darauf aufbauenden Konversationsanalyse (Sacks, 1991) entwickelt hat und im deutschsprachigen Raum vor allem durch die Arbeiten von Kallmeyer & Schütze (z.B. 1976) bekannt gemacht wurde. Wesentliche Grundannahmen und analytische Konzepte der Gesprächsforschung lassen sich auf diese wissenschaftshistorischen Vorläufer zurückführen. Das zentrale Erkenntnisinteresse der Gesprächsanalyse besteht in der Frage, wie Gespräche funktionieren – also darin zu untersuchen, wie in Gesprächen soziale Realität als „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann, 1981, S. 13) erzeugt wird. Im Fokus stehen dabei die interaktiven Prakti-

ken der Sprecher_innen selbst, d.h. die sogenannten „seen but unnoticed background features of everyday activities“ (Garfinkel, 1967, S. 37), die in der Sozialisation erworben werden. Daraus ergibt sich folgendes Gesprächsverständnis (vgl. Deppermann, 2008, S. 8f.): Gespräche werden von den an ihnen teilnehmenden Personen aktiv hergestellt (sind also konstitutiv) und bestehen als prozessuale „zeitliche Gebilde“ (Deppermann, 2008, S. 8) aus aufeinander aufbauenden und einander folgenden sprachlichen Aktivitäten. Die jeweiligen Gesprächsbeiträge werden mittels der genannten interaktiven Praktiken hervorgebracht. Diese Methoden sind dabei aufgrund ihres Charakters zwar hochgradig kulturspezifisch, aufgrund dieser Spezifität aber für andere „members“ (Garfinkel, 1967, S. 9) als solche erkenn- und interpretierbar. Wesentlich ist außerdem die Annahme, dass Gespräche von den individuellen und gemeinsamen Zielen der Beteiligten beeinflusst werden, die zum Teil vor Einstieg in die Interaktion bestehen, die aber auch in der Interaktion und ihrer Organisation selbst emergieren können. Zentrale gesprächssortenübergreifende Ziele betreffen z.B. Identitätskonstruktionen, Situations- und Beziehungsdefinitionen, die Aushandlung von Themen und die Aushandlung des Kommunikationsmodus. Diese Aushandlung von Bedeutungsaspekten in der Interaktion geschieht multimodal (Deppermann, 2004, S. 18), d.h. nicht nur auf Grundlage des gesprochenen Wortes, sondern unter Einbezug aller körpersprachlichen Ressourcen (Blickorganisation, Gestik, Mimik, Proxemik usw.). Die Daten, anhand derer diese konversationellen Praktiken der Bedeutungskonstitution untersucht werden, sind sogenannte authentische Daten – also Audio- oder Videoaufnahmen von Gesprächen, die nicht extra zum Zwecke ihrer Analyse arrangiert worden sind. Diese Gespräche werden detailliert transkribiert. Hierbei spiegeln sich das Gegenstandsverständnis und das Erkenntnisinteresse in der Art und Weise der Transkription wider: Gesprächsanalytische Transkripte sind immer im Sinne einer möglichst deskriptiven Annäherung an das Originaldatum zu verstehen, bei der auch Phänomene wie Abbrüche, Pausen, Überlappungen, Hesitationssignale usw. eine relevante Rolle spielen können und nicht durch die Transkription „bereinigt“ werden.

Das Empirieverständnis der Gesprächsanalyse legt das weiter oben bereits genannte Explorationspostulat qualitativer Forschung sehr streng aus. Sprachlichem und nicht-sprachlichem Handeln wird dokumentarischer Charakter unterstellt; es wird also in ethnomethodologischer Tradition betrachtet als „observable-and-reportable, i.e. available to members as situated practices of looking-and-telling“ (Garfinkel, 1967, S. 1). Die analytische Aufgabe besteht nun darin, die konversationellen Praktiken der Sprecher_innen in ihrer Regelmäßigkeit zu rekonstruieren. Dazu wird konsequent die Perspektive der Sprecher_innen selbst eingenommen: Untersuchungsgegenstände werden traditionellerweise „from the data themselves“ (Schegloff & Sacks, 1973, S. 291) entwickelt. Eigene Vorannahmen und Vorab-Interpretationen des jeweiligen Gesprächsdatums werden dabei weitestgehend suspendiert bzw. eingeklammert (im Sinne „anthropologischer Verfremdung“; Garfinkel, 1967, S. 9), um ohne apriorisches Vorverständnis mit den entsprechenden Daten arbeiten zu können. Die Grundannahme besteht darin, dass die Gesprächsbeteiligten sich durch ihre wechselseitige Bezugnahme aufeinander anzeigen, wie sie die jeweils vorangegangene Äußerung interpretieren, und durch eigene Äußerungen wiederum neue Interpretationskontexte für das Gegenüber zur Verfügung stellen. Gleichzeitig beziehen sich die Äußerungen in einem Gespräch immer auch unmittelbar auf den Kontext, in dem sie stattfinden.

Der analytische „Werkzeugkasten“ der Gesprächsforschung wird von den Arbeiten der frühen Konversationsanalyse inspiriert und nutzt deren Erkenntnisse zu Strukturierungsprinzipien von Gesprächen – wie die Beschreibung des Turn-Taking-Apparates (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1979), Arbeiten zur Reparaturorganisation (Schegloff, Sacks & Jefferson, 1977) oder zur Gesprächseröffnung bzw. -beendigung (Schegloff & Sacks, 1973; Schegloff, 1968).

Die wesentlichen Schritte einer Untersuchung bestehen also aus der Datenerhebung, der Aufbereitung der Daten durch Transkription, der Erstellung von Fallkollektionen, dem Vergleich der in der Kollektion versammelten Fälle und schließlich einer Generalisierung der Beobachtungen im Sinne einer Funktionszuordnung (d.h. die Beantwortung der Frage, welchen interaktiven Zweck eine untersuchte kommunikative Aktivität in einem spezifischen Kontext erfüllt; vgl. Kotthoff, 2016, S. 114f.). Hierbei ist es allerdings wichtig, darauf hinzuweisen, dass die analytische Arbeit nicht nach einem strikten Ablaufschema erfolgt und die genannten Schritte der Analyse nicht im Sinne eines Analyserezepts zu verstehen sind. Sie kennzeichnen vielmehr zentrale analytische Operationen, die die Auseinandersetzung mit den Interaktionsdaten begleiten.

Im Kontext schulischer bzw. unterrichtsbezogener Kommunikation hat die Forschung mit konversations- und gesprächsanalytischen Methoden lange Tradition. Hierbei lässt sich grob unterscheiden zwischen solchen Arbeiten, die eher die „Unterrichtsinteraktion sui generis“ (Breidenstein, 2010, S. 882) in den Blick nehmen, und solchen Arbeiten, die eher fachdidaktische Bezüge haben (für einen Überblick vgl. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009). Arbeiten ersterer Art beschäftigen sich z.B. mit der institutionsspezifischen Rederechtsverteilung im Unterricht (Mehan, 1978), den institutionell bedingten Herausforderungen von Unterrichtskommunikation (Hausendorf, 2008), der Untersuchung und Unterscheidung struktureller bzw. „hausgemachter“ Probleme der Unterrichtskommunikation (Paul, 2010) oder aber mit der Rekonstruktion einer „De-facto-Didaktik“ (Schmitt, 2011). Arbeiten mit fachdidaktischen Bezügen beschäftigen sich z.B. mit der Frage, wie Wissen im Mathematikunterricht der Grundschule inszeniert wird (Ohlhus, 2017), oder mit der Vermittlung gesprochener Sprache im DaF-Unterricht (König, 2016). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind angesichts der grundlegenden sprachlichen Medialität von Unterricht aber natürlich ebenfalls tendenziell fachübergreifend relevant.

Angesichts der großen Vielfalt und Anzahl dieser Arbeiten kann im Rahmen dieses Beitrags unmöglich eine Systematisierung erfolgen, sondern nur punktuell und beispielhaft auf einzelne Arbeiten verwiesen werden, um zu verdeutlichen, welcher Art – zum einen – die Ergebnisse gesprächsanalytischer Untersuchungen von Unterrichtskommunikation sind. Zum anderen soll gezeigt werden, dass die Gesprächsanalyse verschiedene Instrumente zur Verfügung stellt, mit denen im Sinne von Goodwin'scher „professional vision“ Unterrichtsinteraktion kodiert und somit beschreib- und diskutierbar gemacht werden kann. So zeigt z.B. Spreckels (2011) anhand zweier kontrastiver Beispiele, was bei Aufgabenerklärungen im Deutschunterricht zu beachten ist. Sie vergleicht dazu die Aufgabenerklärung einer sehr erfahrenen Lehrerin mit der einer Novizin und rekonstruiert, an welchen Stellen der Erklärsequenzen interaktive Probleme entstehen bzw. wo diese Probleme gerade nicht entstehen und wie diese (Nicht-)Probleme aus dem sequenziellen Verlauf der Gespräche emergieren. Daraus leitet sie didaktische Empfehlungen für die Phase der Aufgabenerklärung im Unterricht ab. Hieran wird deutlich, dass Aufgabenerklärungen gut geplant und vorbereitet werden müssen und entscheidend davon abhängen, dass der Lehrperson selbst klar ist, was die Schüler_innen in welcher Reihenfolge, mit welchen Materialien, bezogen auf welchen Gegenstand und in welcher Sozialform tun sollen. Aufgabenerklärungen sollten auf struktureller Ebene klar von den sie umgebenden Unterrichtsphasen abgegrenzt werden sowie klar strukturiert und präzise sein, so dass sie den Schüler_innen klare Handlungs- und Arbeitsanweisungen liefern können (Spreckels, 2011, S. 93ff.). Dies mag auf den ersten Blick trivial klingen; durch die gesprächsanalytische Brille lässt sich allerdings sehr eindrucksvoll rekonstruieren, welche interaktiven und letztlich ja auch lernzielbezogenen Konsequenzen eine Aufgabenerklärung haben kann, die ebendiese Kriterien nicht erfüllt.

In den letzten Jahren ist weiterhin eine große Anzahl an Arbeiten entstanden, die sich mit dem Thema Bildungssprache bzw. der Frage nach der Förderung bildungs-

sprachlicher Fähigkeiten beschäftigen. So arbeitet z.B. Morek (2011) zu explanativen Diskurspraktiken und vergleicht dazu den familiären und den schulischen Erwerbskontext miteinander. Hieran wird deutlich, dass sich die Erfahrungen, die Kinder in beiden Kontexten in Hinblick auf Erklärinteraktionen machen, deutlich unterscheiden: Während im familiären Kontext vor allem drei Interaktionsmuster vorherrschen, mit denen kindseitiges Erklären auf unterschiedliche Weise ermutigt und gefördert, modifiziert und als reparaturbedürftig behandelt oder gar ignoriert bzw. abgewiesen wird, finden sich im schulischen Kontext vor allem solche Muster, die aufgrund der institutionellen Besonderheiten der Kommunikationssituation und der damit einhergehenden Lehrer_innenzentrierung des Unterrichts kindseitige Erklärungen viel stärker evozieren und „orchestrieren“ (Morek, 2011, S. 221) oder als „solistisches Erklären“ (Morek, 2011, S. 223) inszenieren. Auch dies mag auf den ersten Blick trivial klingen, ist aber ähnlich wie die referierte Untersuchung von Spreckels (2011) didaktisch konsequenzhaft: Auch hier eröffnet die gesprächsanalytische Perspektive den Blick auf konversationelle Eigenheiten von Unterricht, die unmittelbar mit der institutionellen Verortung der Interaktion zusammenhängen und die bei der Planung und Durchführung von Unterricht bedacht werden müssen.

Auch wenn die Gesprächsanalyse einen deskriptiven Anspruch hat, aus dem sich in Hinblick auf die notwendigerweise normative bzw. präskriptive Perspektive der fachdidaktischen Diskurse zunächst einmal Spannungen ergeben (vgl. Kotthoff, 2016, S. 122), so lassen sich dennoch Bezüge zum Professionalisierungs- und Ausbildungsdiskurs herstellen. So zeigt die Studie von Spreckels, dass gelungene Aufgabenerklärungen nicht ausschließlich von einem Arbeitsblatt oder dem formulierten schriftlichen Aufgabentext abhängen. Vielmehr wird deutlich, dass für die interaktive Ausgestaltung einer Aufgabensequenz auf viel grundlegenden Ebenen von Unterricht (nämlich Planung und Vorbereitung) Klarheit und Transparenz hergestellt werden muss und dass sich dies dann auch auf die Unterrichtskommunikation niederschlagen kann. In der universitären Lehre können also beispielsweise über die gesprächsanalytische Beschäftigung mit Unterrichtssequenzen von Aufgabenerklärungen studentische Vorstellungen von guten Aufgaben thematisiert und reflektiert werden. Gleichzeitig ermöglicht es die Gesprächsanalyse qua Terminologie, tendenziell schwer benennbare, weil routiniert eingesetzte und damit quasi unsichtbare Phänomene von Interaktionen zu benennen und in ihrer Relevanz für Interaktionen zu beschreiben (vgl. Sacher, im Ersch.). Dies zeigt (auch) die Studie von Morek (2011): Wie genau beispielsweise lehrer_innenseitiges Rückmeldeverhalten die Erkläraktivitäten von Schüler_innen fördert (oder auch nicht), lässt sich mit alltagssprachlichen Kategorien von Kommunikation wohl nur schwer erklären. Die gesprächsanalytische Perspektive ermöglicht es also auch, den Blick auf mikroskopisch kleine und deswegen leicht in ihrer Relevanz zu unterschätzende unterrichtstypische Interaktionsphänomene zu richten, die aber dennoch höchst relevant für die Durchführung von Unterricht sind.

Eine solche gesprächsanalytisch geprägte „professional vision“ ist in zweierlei Hinsicht fruchtbar für angehende Lehrer_innen:

- (1) Sie kann dazu beitragen, die ausbildungslogisch bedingte, strukturelle Hin- und Her-Bewegung zwischen Berufs- und Wissenschaftsorientierung abzufedern.

Die deskriptiv-rekonstruierende analytische Perspektive der Gesprächsanalyse kann dazu beitragen, das spätere berufliche Interaktionshandeln in seinen spezifischen Eigenheiten reflexiv zu verstehen und so individuell bedeutsame oder neue Erkenntnisse über Unterrichtsinteraktion zu gewinnen. Die dafür notwendige Distanzierung kann bereits durch die methodentypische Art der Datenaufbereitung und die Arbeit mit Transkripten und/oder Videoaufnahmen von Unterricht geschehen. Erfahrungsgemäß stellen Studierende, die erstmalig mit gesprächsanalytischen Transkripten konfrontiert werden, schnell fest, dass eventuell vorhandene, schriftsprachlich geprägte Vorstellun-

gen von Gesprächen, wie das Postulat, andere Personen ausreden zu lassen oder Füllwörter zu vermeiden, nicht mit den grundlegenden Eigenschaften mündlicher Interaktion vereinbar sind. Dass (gewissermaßen „dennoch“) in den Daten nachweisbar Verständigung oder gar didaktisch guter Unterricht stattfindet, kann ein erster Aha-Moment sein, an dem angesetzt werden und professionelles Handeln im beruflichen Alltag reflektiert werden kann. Durch die Konzentration auf die sprachlichen Praktiken der Unterrichtsbeteiligten kann weiterhin die Wahrnehmung für ebendiese Phänomene geschärft werden. Dabei können in Rückgriff auf die Forschungslage ganz unterschiedliche Schwerpunkte in Hinblick auf Unterrichtsinteraktion gesetzt werden, die dann unter Hinzuziehung der entsprechenden Fachterminologie beschreibbar gemacht werden können. Auf dieser Ebene können z.B. Fragen der Vermittlung von Lerngegenständen in den Vordergrund treten, also solche Fragen, die die fachspezifische Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler_innen betreffen: Wie gehen Lehrer_innen mit Fehlern um? Wie wird die Aufmerksamkeit zwischen verschiedenen Schüler_innen(-gruppen) verteilt? Wie werden Lernarrangements gestaltet? Welche Möglichkeiten für schüler_innenzentrierten Unterricht werden wie geschaffen? Und wie verhält sich all dies zu eigenem Vorwissen, eigenen Vorstellungen und eigenen Hypothesen zum Gegenstand?

Der Einsatz von Transkripten trägt außerdem die Chance in sich, dass vorschnelles „Verstehen“ von Unterrichtsinteraktion und die oft monokausale Zuschreibung von Ursache-Wirkungszusammenhängen im Kontext von Unterricht zugunsten einer hermeneutischen Distanz (im Sinne einer „Haltung des prinzipiellen Zweifels an sozialen Selbstverständlichkeiten“; Soeffner & Hitzler, 1994, S. 29) zumindest zeitweise suspendiert werden. Statt eines Rekurses auf intuitive Theorien des Lehrens und Lernens, die aus der eigenen Schul- und Unterrichtserfahrung resultieren, kann Studierenden so die Möglichkeit eröffnet werden, Unterrichtsinteraktion in ihrer Komplexität wahrnehmen und einschätzen zu lernen, um darauf aufbauend den späteren Entscheidungs- und Handlungsspielraum zu erweitern (vgl. Paul, 2018, S. 18, und den Begriff der „Lehrkunst als Projekt einer kulturwissenschaftlich begründeten Transferlinguistik“). Dies kann kombiniert werden mit der ja ebenfalls methodentypischen Arbeit an Videodaten, durch die weitere konstitutive Elemente der jeweiligen Situation in die analytische Betrachtung einbezogen werden können.

(2) Sie kann außerdem Fachwissen in Bezug auf Mündlichkeit/mündliche Interaktion zur Verfügung stellen und ist somit von mittelbarem didaktischem Wert.

Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ ist in den Bildungsstandards für das gymnasiale Lehramt Folgendes verankert:

„Die Schülerinnen und Schüler handeln in persönlichen, fach- und berufsbezogenen und öffentlichen Kommunikationssituationen angemessen und adressatengerecht. Diese Situationen sind in ihrer Mündlichkeit durch Interaktivität, Unmittelbarkeit, Flüchtigkeit und die Nutzung para- und nonverbaler Zeichen gekennzeichnet.“ (KMK, 2012, S. 15)

Es erscheint also naheliegend, dass angehende Lehrer_innen im Studium die Spezifika gesprochener Sprache kennenlernen, um sie im Deutschunterricht vermitteln zu können.

Auch hier bietet sich die Arbeit mit gesprächsanalytischen Transkripten an – entweder indem bereits vorhandene Transkripte in Hinblick auf die Charakteristika gesprochener Sprache untersucht werden oder aber indem Studierende selbst Transkriptionen erstellen. Eine solche Funktionalisierung gesprächsanalytischer Arbeitswerkzeuge ermöglicht es, auch andere Interaktionsebenen in den Blick zu nehmen und somit weitere zentrale Anforderungen sowohl des eigenen beruflichen Handelns als auch letztlich der Stoffvermittlung im Deutschunterricht zu bearbeiten. Die KMK formuliert außerdem die Anforderung, dass Schüler_innen „in verschiedenen Gesprächsformen und in unterschiedlichen Rollen kommunikativ handeln und dabei nonverbale sowie

stimmliche Mittel bewusst nutzen“ können und „zur Analyse mündlicher Kommunikationssituationen exemplarisch auditive und audiovisuelle Aufzeichnungen sowie Mitschriften nutzen“ (KMK, 2012, S. 15). Dies muss zuallererst natürlich Inhalt der universitären Ausbildung der Lehrpersonen sein und könnte auch durch die beschriebene hochschuldidaktische Wendung der Gesprächsanalyse realisiert werden. In Hinblick auf die Mündlichkeit jeder Unterrichtsinteraktion handelt es sich dabei aber natürlich um Inhalte, die nicht nur für den Deutschunterricht, sondern für alle Fächer relevant sind (vgl. Quasthoff & Heller, 2015).

An dieser Stelle stellt sich nun die Frage, wie die beschriebene hochschuldidaktische Wendung der Gesprächsanalyse in Form von universitären Lehrformaten realisiert werden kann.

5. Überlegungen zu didaktischen Formaten im Hochschulkontext

Trotz der hauptsächlich theoretisch-konzeptuellen Ausrichtung dieses Beitrages soll eine Möglichkeit, die gesprächsanalytische Arbeit im Sinne Forschenden Lernens und mit einer Professionalisierungsperspektive umzusetzen, hier in ihren Grundzügen skizziert werden. Die nachfolgenden Überlegungen basieren auf einem Seminar, das als sogenannte *Forschungsklasse*³ zum Thema „Unterrichtskommunikation“ im Wintersemester 2016/17 an der Universität zu Köln angeboten wurde.

Die *Forschungsklassen* sind ein fächerübergreifendes Angebot, d.h., die teilnehmenden Studierenden haben einen fachlich sehr heterogenen Hintergrund und verfügen daher über unterschiedliche Vorkenntnisse in Hinblick auf die Arbeit mit Videomaterial und das Thema Unterrichtskommunikation. Auch hinsichtlich ihrer methodischen Ausbildung ist die Ausgangslage divers: Im Master of Education muss eine Pflichtvorlesung zu qualitativen und quantitativen Methoden besucht werden; in dieser Vorlesung geht es aber nicht standardmäßig um Konversations- oder Gesprächsanalyse. Das Ziel des Seminars bestand darin, dass die Teilnehmenden im Sinne Forschenden Lernens ein eigenes kleines Forschungsprojekt zum Thema Unterrichtskommunikation mit jeweils fachdidaktischem Bezug entwickeln sollten. Diese Projektideen sollten am Ende des Semesters im Rahmen einer öffentlichen Poster-Präsentation vorgestellt und diskutiert werden, um so Wissenschaft als Diskursgemeinschaft und als soziales System kennenlernen zu können.⁴

Da die Studierenden bereits das Praxissemester absolviert und damit eigene Unterrichtserfahrungen gesammelt hatten, verfügten sie über ein gewisses Problembewusstsein in Hinblick auf den Gegenstand. Dies spiegelte sich in den Gründen wider, die sie für ihre Teilnahme an der *Forschungsklasse* anführten:⁵ Sprache bzw. Unterrichts-

³ Die *Forschungsklassen* sind ein Instrument zur Nachwuchsförderung, das im Rahmen des gleichnamigen Handlungsfeldes im BMBF-geförderten Projekt „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“ an der Universität zu Köln entwickelt wurde (vgl. Sacher, Suckut, Dempki, Streblov & Heinrich, 2018; Sacher, Suckut, Becker-Mrotzek & Wiktorin, in Vorb.) Insgesamt gibt es drei *Forschungsklassen*, in denen Studierende im 3. Semester des Master of Education (also nach dem Praxissemester) die Gelegenheit haben, ein eigenes kleines Forschungsprojekt mit fachdidaktischem oder bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt zu entwickeln, um so perspektivisch an eine Promotion im Lehramt herangeführt zu werden (vgl. auch <http://zus.uni-koeln.de/forschungsklassen.html>). Die hier vorgestellten Inhalte entstammen der *Forschungsklasse* „Sprachliche Bildungsprozesse“, die von der Autorin geleitet wird.

⁴ Die Reflexion eigener Forschungserfahrungen (vgl. Jones & Carter, 2006), die Vorstellung von Forschung als sozialer Praxis (vgl. Rhein, 2013) und von Wissenschaft als Diskursgemeinschaft (vgl. Gee, 2014) sowie der Versuch der Sichtbar- bzw. Erfahrbarmachung dieser sozialen Praktiken im Sinne von „cognitive apprenticeship“ (vgl. Collins, Seely Brown & Holum, 1991) und des Konzepts „decoding the disciplines“ (vgl. Middendorf & Pace, 2004) stellen den konzeptuellen Rahmen der *Forschungsklassen* dar.

⁵ Interessierte Studierende müssen sich über einen Bewerbungsbogen für einen Platz in einer *Forschungsklasse* bewerben; hier wird ebenfalls eine Begründung der Wahl einer *Forschungsklasse* gefordert. Die oben genannten Zitate stammen aus den Bewerbungen (für das Wintersemester 2016/17, n=13).

kommunikation wurde als zentrales und fächerübergreifend relevantes Element der Unterrichtsgestaltung begriffen, das vor allem im Kontext einer auch sprachlich heterogenen Schüler_innenschaft wichtig ist – das aber gleichzeitig ein „Mysterium“ bleibt. Viele Studierende begriffen Unterrichtskommunikation weiterhin als Instrument oder Werkzeug, das beherrscht werden muss (z.B. als „gute“ Unterrichtskommunikation), weil es in „unbedachter“ oder nicht bzw. wenig „kompetenter“ Verwendung negative Auswirkungen auf die inhaltliche und didaktische Gestaltung von Unterricht haben kann (schlechte Atmosphäre, Verhinderung bzw. Erschwerung fachlichen Lernens). Dadurch wurde gleichzeitig deutlich, dass professionelle Kommunikation als etwas Lernbares angesehen wird, das als sehr bedeutsam für die spätere Berufspraxis erachtet wird.

Die Gesprächsanalyse diente in diesem Seminar als hochschuldidaktisches Werkzeug (wurde also im oben beschriebenen Sinne hochschuldidaktisch „gewendet“), um die Studierenden dazu zu befähigen, für die Entwicklung des eigenen Projektes potenziell relevante Interaktionsphänomene überhaupt erst einmal wahrnehmen und beschreiben und um gleichzeitig über eigene Vorstellungen von Unterrichtskommunikation ins Gespräch kommen zu können. Dazu wurde mit Ausschnitten authentischen Unterrichts gearbeitet, die gleichzeitig als GAT2-Transkript (Selting et al., 2009) vorlagen, anhand derer grundlegende analytische Konzepte der Gesprächsanalyse eingeführt wurden (Turn, Sequenzialität, Reparatur). Gespräche und Reflexionen über das eigene unterrichtliche Handeln wurden entweder von den Teilnehmenden angestoßen oder aber durch die Arbeit mit sogenannten Reflexionsprompts initiiert, d.h. durch den Einsatz kleiner Schreibaufgaben, die am Ende der jeweiligen Sitzungen ausgeteilt wurden und die Studierenden dazu aufforderten, sich unter verschiedenen Perspektiven mit den Inhalten der jeweiligen Sitzung auseinanderzusetzen. Die entsprechenden Prompts waren zum Teil sehr offen formuliert (z.B. „Was haben Sie in der heutigen Sitzung gelernt?“), oder aber sie verwiesen direkt auf das Thema („Was haben Sie heute über Unterrichtskommunikation gelernt?“ oder „Wie hat sich Ihr Verständnis von Unterrichtskommunikation im Laufe des Semesters verändert?“). Die Studierenden sollten ihre insgesamt einjährige Teilnahme an der Forschungsgruppe durch die Anfertigung eines Portfolios dokumentieren; die Anfertigung von schriftlichen Reflexionen war während der Teilnahme an der Forschungsgruppe ein regelmäßiger Bestandteil, der auch der Produktion von Material für das zu erstellende Portfolio diente. Da die Studierenden bei der Erstellung des Portfolios selbst entscheiden konnten, welche Materialien sie in das fertige Endprodukt aufnahmen, lassen sich hier nur sehr vereinzelte und kaum verallgemeinerbare Aussagen darüber treffen, welche Effekte eine gesprächsanalytisch beeinflusste Arbeit mit Transkripten und Videoaufnahmen von Unterricht hatte. Einzelne Aussagen aus den eingereichten Portfolios lassen dennoch vorsichtig die Vermutung zu, dass auch die Studierenden die gesprächsanalytische Arbeit positiv bewerteten und darin einen professionalisierungsbezogenen Mehrwert sahen. So finden sich in den Portfoliobriefen, in denen die eigene Entwicklung während der Forschungsgruppe reflektiert werden sollte, oder in den jeweils integrierten Reflexionsanlässen folgende Positionen (n=5⁶):

- Die Einbindung gesprächsanalytischer Methodik vertieft das Wissen zu Unterrichtskommunikation:

Vorher hatte ich eher „oberflächliche“ Vorstellungen zur Unterrichtskommunikation und viele Unterrichtserfahrungen erlebt durch die zahlreichen Praktika. Im Laufe des Seminars wurde[n] [...] die subjektiven Erfahrungen aus einer anderen, wissenschaftlich orientierten Perspektive beleuchtet (Methode: Videographie, Transkripte).

⁶ Die niedrige Zahl ergibt sich daraus, dass einige Teilnehmer_innen die Forschungsgruppe nicht beendeten bzw. nicht alle eingereichten Portfolios für wissenschaftliche Zwecke freigegeben wurden.

- Es entstehen neue Perspektiven auf Kommunikation:

[...] neuer reflexiver Blick (auch im Alltag), vertiefendes Wissen zu theoretischen Konzepten, neuer kritischer Blick auf den eig. Sprachgebrauch (Wie kommuniziere ich?) [...]

- Die Wahrnehmung der fachspezifischen Kommunikation verändert sich:

Im Allgemeinen möchte ich betonen, dass der konversationsanalytische Ansatz, den ich kennenlernen durfte, speziell auch mit Blick auf das Themenfeld Schule meine Auffassung von Unterricht verändert und eine interessante Perspektive auf Kommunikation im Unterricht eröffnet hat. [...] gerade im Lateinunterricht ist die Abfolge innerhalb des Unterrichtsgesprächs häufig von einer groben Lehrerzentrierung geprägt – ein reflektiertes Verständnis der Gesprächsdynamik, wie ich es durch die Forschungsgruppe in Ansätzen ausbilden durfte, wird mir auch bei meiner zukünftigen Lehrtätigkeit von Nutzen sein.

- Gesprächsanalytische Arbeit ist anschlussfähig an die eigene berufliche Praxis:

Das Thema hat ein sehr großes Potenzial und einen riesigen Nutzen für die Gesprächskommunikation in der Schule als Lehrer.

Auch wenn es sich hierbei um eine sehr kleine Fallzahl, um nicht systematisch erhobene Stimmen handelt und weiterhin unklar ist, inwiefern die erlernten Inhalte Auswirkungen auf das tatsächliche berufliche Handeln haben werden, so zeigen sich hier erste Tendenzen, die als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen dienen können.

Der Transfer des theoretischen Wissens in das eigene Handeln könnte durch eine Erweiterung eines solchen Seminarformats gewährleistet werden. Hierzu sind mindestens zwei Möglichkeiten denkbar, die allerdings aufgrund von Platzbeschränkungen nur kurz umrissen werden sollen:

- (1) Ein Seminar zu method(olog)ischen Grundlagen könnte, z.B. im Rahmen einer Blockveranstaltung, durch ein Rollenspielformat ergänzt werden. In einem solchen Format könnten etwa in einem ersten Schritt datenbasiert interaktive Probleme typischer Unterrichtssituationen rekonstruiert und untersucht werden (z.B. in Verbindung mit der Lektüre und Diskussion einschlägiger Studien, etwa zu den bereits erwähnten Aufgabenerklärungen, oder beim Umgang mit schüler_innenseitigem Erklären), um dann im Rollenspiel zu erproben, welche Handlungsmöglichkeiten die Lehrperson in der Situation hat. Der Vorteil dieser Format-Idee besteht darin, dass es bereits einzelne Konzepte gibt, die vor dem Hintergrund einer konversationsanalytischen bzw. diskursanalytischen Methodik angesiedelt sind und die für den Lehrer_innenausbildungskontext entsprechend modifiziert werden können (z.B. Becker-Mrotzek & Brüner, 2002; Stokoe, 2011).
- (2) Die Verbindung zwischen Theorie und Praxis und mithin die Entwicklung von Reflexionskompetenz in Bezug auf professionelles kommunikatives Handeln könnte noch stärker forciert werden, indem ein Grundlagenseminar mit der Teilnahme an einem Qualitäts-/Supervisionszirkel verbunden wird. Auch hier gibt es bereits z.T. gesprächsanalytisch fundierte Konzepte, auf die aufgebaut werden könnte, z.B. die Marburger Kollegiale Unterrichtsberatung KUB (Friedrich, 2002) oder den Videofeedbackzirkel der Bielefelder Projektgruppe „Kommunikation im Unterricht“ (Projektgruppe, 2010). Diese Formate sind auf einen längerfristigen Verlauf angelegt und bieten den Vorteil, dass auch Entwicklungsverläufe deutlich werden können. Gleichzeitig können sie genutzt werden, um Lehrende unterschiedlicher Professionalisierungsniveaus zusammenzubringen – dies könnte z.B. im Kontext des Praxissemesters eine sinnvolle Ergänzung sein.

6. Ausblick

In diesem Beitrag wurde ausgelotet, welches hochschuldidaktische Potenzial eine qualitative Methode wie die Konversations- bzw. Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer_innenausbildung haben kann. Das besondere Potenzial der Methode besteht vor allem darin, Professionalisierungsprozesse in Bezug auf die Gestaltung von Interaktions- und Kommunikationsprozessen von Lehrer_innen reflexiv befördern zu können: Unterrichtskommunikation ist ein Thema, das sowohl aus studentischer als auch aus wissenschaftlicher Perspektive einen hohen Stellenwert im beruflichen Alltag von Lehrpersonen hat. Aufgrund der alltäglichen Allgegenwart von Kommunikation und dem sozialisationsbedingten Status von Interaktion als „unproblematisches Problem“ (Bergmann, 1981, S. 22) ist es allerdings nicht leicht, Kommunikations- und Interaktionsprozesse rekonstruierend zu beschreiben. Die methodischen und analytischen Werkzeuge der Konversations- und Gesprächsanalyse können hier sinnvoll eingesetzt werden, um berufsrelevante Reflexionskompetenz (Fichten, 2010) zu entwickeln und sich über anwendungsorientierte Auseinandersetzung mit der spezifischen Logik einer Forschungsmethode wie der Gesprächsanalyse mit eigenen Vorannahmen, Hypothesen, subjektiven Theorien und normativen Vorstellungen speziell in Bezug auf den Gegenstand Unterrichtskommunikation auseinanderzusetzen. Die analytischen Werkzeuge und Konzepte der Methode können dabei die Entwicklung von „professional vision“ (Goodwin, 1994) befördern, indem sie kommunikative Phänomene und Spezifika von Unterrichtsinteraktionen sichtbar machen und so über die Möglichkeiten einer alltags-sprachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema hinausgehen.

Ausgehend von einer sogenannten Forschungsklasse, die als Seminarform im Sinne Forschenden Lernens konzipiert wurde, wurden mögliche hochschuldidaktische Formate skizziert, in denen konversations- und gesprächsanalytische Grundlagen eingesetzt werden können, um interaktionsbezogene „professional vision“ (Goodwin, 1994) zu fördern, d.h., für den Berufsalltag relevante Interaktionsphänomene wahrnehm- bzw. beschreibbar zu machen. Durch die forschende Auseinandersetzung mit Unterrichtskommunikation kann so einerseits aus handlungsentlasteter Distanz deutlich werden, welche Herausforderungen und Eigenheiten die berufliche Praxis bereithält. Andererseits (und gleichzeitig) kann diese Brücke zwischen Theorie und Praxis auf den Ausbildungskontext übertragen werden, indem reflektiert wird, welche Bedeutung die im universitären Ausbildungskontext gewonnenen Erkenntnisse für die spätere berufliche Praxis haben.

Die hier vorgestellten Ideen sind unmittelbar und mittelbar anschlussfähig an mehrere Forschungsdiskurse im Kontext der Lehrer_innenbildung. In Hinblick auf den Aspekt der Professionalisierung und die hochschuldidaktische Ebene dieses Aufsatzes ist dies – erstens – die Diskussion um eine stärkere Einbindung kasuistischer Fallarbeit in die Lehrer_innenausbildung (vgl. z.B. Wernet, 2006; Idel & Schütz, 2016; Meseth, 2016). Als „Vermittlungsmoment zwischen Theorie und Praxis“ (Wernet, 2006, S. 113) kann die Arbeit mit gesprächsanalytisch aufbereiteten Fällen dazu dienen, die entsprechende analytische Perspektive auf schulbezogene Interaktion zu erlernen und sich mit Fragen der Emergenz von Unterricht als Lehr-Lern-Situation zu beschäftigen (vgl. Meseth, 2016, S. 50).

Ein zweiter, in Teilen mit der Kasuistik-Diskussion verwandter Bezugsdiskurs besteht in der empirischen Bildungswissenschaft und der aktuellen Forschung zum Einsatz von Unterrichtsvideos als Mittel der Professionalisierung (vgl. z.B. Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011; Blomberg, Renkl, Sherin, Borko & Seidel, 2013; Gold, Förster & Holodyski, 2013; Kramer, König, Kaiser, Ligtvoet & Blömeke, 2017). Auch hier lassen sich Hinweise darauf finden, wie die Arbeit mit Unterrichtsvideos in Seminarkontexte eingebunden werden sollte, um einen Kompetenzzuwachs zu erreichen. Da die Arbeit mit Videodaten zum grundlegenden Handwerkszeug der

Gesprächsforschung gehört, wäre hier zu fragen, wie genau die Arbeit mit videobasierenden Unterrichtssequenzen im Sinne der hier beschriebenen „Wendung“ der Methode gestaltet werden kann und muss. Gleichzeitig ist zu fragen, wie eine gesprächsanalytisch angelegte Arbeit mit Professionalisierungsziel systematisch evaluiert werden kann, um Aussagen über deren Wirkungen zu erzielen. Dies hängt – drittens – eng zusammen mit der Diskussion darüber, wie ein gesprächsanalytisch beeinflusster Begriff von Gesprächs- oder Kommunikationskompetenz gefasst werden kann und in welchem Verhältnis die deskriptive Ausrichtung der Gesprächsforschung und normative Implikationen eines solchen Kompetenzbegriffs zueinander stehen (vgl. Beiträge in Becker-Mrotzek & Brünner, 2004).

Literatur und Internetquellen

- Becker-Mrotzek, M. (2002). Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse. In C. Kammler & W. Knapp (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (S. 58–78). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M., & Brünner, G. (2002). Simulation authentischer Fälle (SAF). In G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung, Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche* (S. 72–80). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Becker-Mrotzek, M., & Brünner, G. (Hrsg.). (2004). *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Becker-Mrotzek, M., & Vogt, R. (Hrsg.). (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2., bearb. und akt. Aufl.). Tübingen: Niemeyer. doi:10.1515/9783110231724
- Bergmann, J.R. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. Schröder & H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache* (S. 9–51). Düsseldorf: Schwann.
- Bergmann, J.R. (2011). Qualitative Methoden der Medienforschung – Einleitung und Rahmung. In R. Ayaß & J.R. Bergmann (Hrsg.), *Qualitative Methoden der Medienforschung* (S. 13–41). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M.G., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five Research-based Heuristics for Using Video in Pre-service Teacher Education. *Journal for Educational Research Online*, 5 (1), 90–114.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (6), 869–887.
- Brünner, G., Fiehler, R., & Kindt, W. (Hrsg.). (2002). *Angewandte Diskursforschung, Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Collins, A., Seely Brown, J., & Holum, A. (1991). *Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible*. Zugriff am 31.07.2017. Verfügbar unter: <http://blog.in.tuyucon.sulting.com.au/wp-content/uploads/2013/01/Cognitive-Apprenticeship-Making-Thinking-Visible.pdf>.
- Deppermann, A. (2004). „Gesprächskompetenz“: Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In M. Becker-Mrotzek & G. Brünner (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (S. 15–28). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-91973-7
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (Hrsg.). (1983). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Untersuchungen*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: VS.
- Friedrich, G. (2002). Gesprächsführung – Ausbildungsziel der Lehrerqualifikation. In G. Brüner, R. Fiehler & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung, Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche* (S. 126–147). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology* (13. Aufl.). Cambridge: Polity Press.
- Gee, J.P. (2014). Language as Saying, Doing and Being. In J. Angermüller, D. Maingueneau & R. Wodak (Hrsg.), *The Discourse Studies Reader. Main Currents in Theory and Analysis* (S. 234–243). Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Gold, B., Förster, S., & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 141–155. doi:10.1024/1010-0652/a000100
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, (96) 3, 606–633. doi:10.1525/aa.1994.96.3.02a00100
- Gülich, E. (1980). Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation. In P. Schröder & H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache* (S. 418–456). Düsseldorf: Schwann.
- Hausendorf, H. (2008). Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge, Band 2* (S. 931–957). Wiesbaden: VS.
- Heller, V., & Morek, M. (2016). Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibungen sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (S. 207–231). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Horstkemper, M. (2003). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In A. Obolonski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnen-Ausbildung* (S. 117–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., & Meier, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.
- Idel, T.-S., & Schütz, A. (2016). Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 63–80). Wiesbaden: VS.
- Jones, M.G., & Carter, G. (2006). Science Teacher Attitudes and Beliefs. In S.K. Abell & N.G. Lederman (Hrsg.), *Handbook of Research on Science Education* (S. 1067–1104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik*, 1, 1–28.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Zugriff am 26.01.2018. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf.
- König, K. (2016). Fragen in universitären Sprechstundengesprächen: Gesprächsanalyse und authentisches gesprochenes Deutsch im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43 (1), 55–88.

- Kotthoff, H. (2016). Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz. In V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 1.: Sprach- und Mediendidaktik* (2., neu bearb. und erw. Aufl.) (S. 108–125). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R., & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 137–164. doi:10.1007/s11618-017-0732-8
- Mehan, H. (1978). The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society*, 7, 182–213.
- Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinnrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 38–62). Wiesbaden: VS.
- Middendorf, J., & Pace, D. (2004). Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, (98), 1–12. doi:10.1002/tl.142
- Morek, M. (2011). Explanative Diskurspraktiken in schulischen und außerschulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33 (2), 211–230.
- Obolenski, A., & Meyer, H. (Hrsg.). (2003). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnen-Ausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ohlhus, S. (2017). Vom Gegenstand zum Lerngegenstand. Zur interaktiven Inszenierung von Wissen im Mathematikunterricht der Grundschule. In S. Hauser & M. Luginbühl (Hrsg.), *Gesprächskompetenzen in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken* (S. 124–157). Bern: hep.
- Paul, I. (2010). Strukturelle Probleme der Unterrichtskommunikation. In M. Trautmann & J. Sacher (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen* (S. 167–184). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Paul, I. (2018). *Lehrkunst. Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Bielefeld: Aisthesis.
- Projektgruppe „Kommunikation im Unterricht“ (2010). „Kommunikation im Unterricht“ – ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt am Oberstufenkolleg Bielefeld. In M. Trautmann & J. Sacher (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen* (S. 27–40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Quasthoff, U., & Heller, V. (2015). Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht: Grundlegende Ein-/Ansichten und methodische Anregungen. In A. Neumann & I. Mahler (Hrsg.), *Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierende Unterrichtsforschung* (S. 6–37). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rhein, R. (2013). Hochschuldidaktik und wissenschaftsbezogene Reflexion. In A. Spiekermann (Hrsg.), *Lehrforschung wird Praxis. Blickpunkt Hochschuldidaktik* (S. 41–50). Bielefeld: Bertelsmann.
- Sacher, J. (im Ersch.). Unterrichtskommunikation und -interaktion als Thema der universitären Lehrer*innenausbildung. In C. Caruso, J. Hofmann, A. Rohde & K. Schick (Hrsg.), *Sprache im Unterricht – Ansätze, Konzepte und Methoden* (S. 103–118). Trier: WVT.
- Sacher, J., Suckut, J., Dempki, C., Streblov, L., & Heinrich, M. (2018). Förderung des (wissenschaftlichen) Nachwuchses im Lehramt. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*.
- Sacher, J., Suckut, J., Becker-Mrotzek, M., & Wiktorin, D. (in Vorb.). Nachwuchsförderung im Master of Education: Die Forschungsklassen der Kölner „Zukunftsstrategie

- Lehrer*innenbildung“. In S. Löffler, I. Langemeyer & S. Golz (Hrsg.), *Lehre – Beratung – Forschung: Lernprozesse im Hochschulkontext fördern*.
- Sacks, H. (1991). *Lectures on Conversation, Vol. I and II*. Edited by G. Jefferson. Cambridge: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1979). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation. *Language*, 50 (4), 696–735.
- Schegloff, E. (1968). Sequencing in Conversational Opening. *American Anthropologist*, 70, 1075–1095. doi:10.1525/aa.1968.70.6.02a00030
- Schegloff, E.A., & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8 (4), 289–327.
- Schegloff, E.A., Sacks, H., & Jefferson, G. (1977). The Preference for Self-Repair in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53 (2), 361–382. doi:10.2307/413107, 10.1353/lan.1977.0041
- Schmitt, R. (2011). Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes. In R. Schmitt (Hrsg.), *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik* (S. 7–30). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Schröder, P., & Steger, H. (Hrsg.). (1981). *Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher Learning from Analysis of Videotaped Classroom Situations: Does It Make a Difference whether Teachers Observe Their Own Teaching or That of Others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259–267.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, (10), 353–402.
- Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37. doi:10.1177/0022487108328155
- Soeffner, H.-G., & Hitzler, R. (1994). Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In N. Schröder (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 28–54). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Spreckels, J. (2011). „was ihr jetzt machen sollt“ – Aufgabenerklärungen im Deutschunterricht. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 80, 69–99.
- Stokoe, E. (2011). Simulated Interaction and Communication Skills Training: The ‚Conversation-Analytic-Role-Play Method‘. In C. Antaki (Hrsg.), *Applied Conversation Analysis. Intervention and Change in Institutional Talk* (S. 119–139). Basingstoke: Palgrave.
- Trautmann, M., & Sacher, J. (Hrsg.). (2010). *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wahl, D. (2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wernet, A. (2006). Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wildt, J. (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnen-Ausbildung* (S. 71–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Sacher, J. (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 1–19. doi:10.4119/UNIBI/hlz-75

Eingereicht: 07.05.2018 / Angenommen: 29.05.2018 / Online verfügbar: 07.03.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Potentials of Conversation and Discourse Analysis for Research-based Learning in University Teacher Education

Abstract: Studies on research-based learning often claim that students can learn a wide array of competencies by taking an active part in different formats that focus on exploration and research orientation. Especially in the area of university teacher education, research-based learning is hoped to have an effect on the transfer of competencies from theory to practice. Furthermore, through research-based learning, the different structures of university training on the one hand, and the job as a teacher on the other could be addressed: while academic knowledge focuses on the ability to distance oneself from and reflect this practically oriented knowledge, professional teaching aims at the development of practically orientated routines and knowledge relevant for the job at hand. To balance the relationship between the two structurally different requirements, and to make it a subject of reflection in university teaching, I suggest a didactic “turn” of methods in the context of higher education that sets qualitative social research as its center. In this article, the potential of conversation and discourse analysis for teaching in higher education is outlined. In doing so, I aim at making classroom discourse a research topic and furthermore initiating and fostering processes of professionalization concerning classroom discourse. Finally, basic considerations for the didactic implementation of these ideas are outlined.

Keywords: research-based learning, higher education didactics, professionalization, communicative competence, discourse analysis