

(Fach-)Unterricht untersuchen und (fach-)didaktisch reflektieren

Der Beitrag der Gesprächsanalyse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden

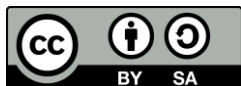
Ann-Christin Buttlar^{1,*} & Kristin Weiser-Zurmühlen¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Sprachliche Grundbildung, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
ann-christin.buttlar@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Sprache hat im Unterricht eine tragende Funktion, denn Wissen wird stets sprachlich vermittelt. Gerade die mündliche Kommunikation ist oft das erste Medium, in welchem Prozesse der Wissensvermittlung und schulischer Sozialisation stattfinden. Die Art der Kommunikation unterscheidet sich dahingehend in vielfacher Hinsicht von der im Alltag. Zudem ist sie sehr komplex: Viele Prozesse verlaufen innerhalb der mündlichen Unterrichtskommunikation gleichzeitig. Forschendes Lernen im Praxissemester bedeutet in diesem Sinne, Unterricht als spezielle Form von Kommunikation wahrzunehmen und zu reflektieren. Das kann im Rahmen einer Gesprächsanalyse von ausgewählten Unterrichtssequenzen auf Basis von Video- oder Audioaufnahmen gelingen: Mit dieser Methode wird es möglich, die Komplexität der Unterrichtskommunikation zu reduzieren, indem einzelne Aspekte in den Fokus genommen werden und der Unterrichtsdiskurs mikroanalytisch „seziert“ werden kann. Neben dem Fokus auf die Spezifika von Unterrichtskommunikation aus gesprächslinguistischer Perspektive eignet sich diese Methode auch zur Erforschung von deutschdidaktischen Aspekten, indem untersucht werden kann, *wie* diese Inhalte konkret im Unterricht vermittelt werden, *wie* Lehrpersonen und Schüler_innen zusammenarbeiten bzw. den Unterricht interaktiv gemeinsam gestalten etc. Das gesprächsanalytische Paradigma, sich normativer Bewertungen zu enthalten, kann dabei besonders zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beitragen, indem sie forschend lernen, wie sich die „Unterrichtswirklichkeit“ vollzieht. Dadurch entwickeln sie einen deskriptiven Blick auf unterrichtliche Praxis, der einen Reflexionsprozess anstoßen kann, in welchem fremder und/oder eigener Unterricht kritisch beleuchtet werden kann. Der Beitrag beschäftigt sich mit den Möglichkeiten und dem Nutzen der Gesprächsanalyse für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden im Praxissemester und zeigt das Potenzial gesprächsanalytischer Vorgehensweise für das Forschende Lernen auf.

Schlagwörter: Professionalisierung, Gesprächsanalyse, Empirische Forschung, Deutschunterricht, Videographie



1. Einleitung

Im vorliegenden Artikel soll vorgestellt werden, wie die Methode der Gesprächsanalyse für fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fragestellungen an Unterricht aller Fächer genutzt werden kann. Es gibt bereits einige gesprächsanalytische Untersuchungen, die sich mit Unterrichtskommunikation in verschiedenen Fächern auseinandersetzen (siehe z.B. Grundler & Vogt, 2013, oder Erath, Vogler, Prediger, Heller & Quasthoff, 2014). Diese Studien adressieren vorrangig Wissenschaftler_innen. Wir wollen aber zeigen, welches Potenzial in solchen Analysen für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext Forschenden Lernens steckt (vgl. Schmitt, 2011; Sacher, in diesem Band). Dazu stellen wir zunächst die methodologischen Prinzipien der Gesprächsanalyse vor (Kap. 2.1). Anschließend diskutieren wir das Potenzial der Gesprächsanalyse für die Anbahnung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium (Kap. 2.2).

Exemplarisch wollen wir dieses Potenzial am Beispiel einer Sequenz aus dem Orthografieunterricht demonstrieren. In dem gewählten Ausschnitt geht es um eine Einzelfördersituation im Rahmen freien Arbeitens in einer Deutschunterrichtsstunde, die eine Interaktion zwischen der Lehrerin und einem Schüler zeigt. Zum Verständnis der unten abgebildeten Beispielsequenz ist es nötig, kurz in die in der Situation relevanten graphematischen Prinzipien einzuführen (Kap. 2.3). Gerade in diesem Bereich existieren oft nicht oder wenig linguistisch basierte Annahmen, die sich einseitig auf das Prinzip der Phonem-Graphem-Korrespondenz beziehen, d.h., die davon ausgehen, dass es stets eine Eins-zu-eins-Zuordnung zwischen *Buchstaben* und *Lauten* gibt. Zu welchen Problemen diese Annahme im Orthografieunterricht führen kann, wird anhand der Beispielsequenz weiter unten ausführlich mithilfe einer mikroanalytischen Rekonstruktion der Gesprächssequenz diskutiert (Kap. 3). In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Analyse und die sprachdidaktische Reflexion der Unterrichtssituation dann noch einmal mit der Anbahnung Forschenden Lernens in der Hochschuldidaktik verknüpft.

2. Grundlegende Konzepte und Annahmen

Wie in der Einleitung erwähnt, geht es in diesem Artikel um den Nutzen der Gesprächsforschung für Forschendes Lernen. Bevor wir das an einem konkreten Beispiel entwickeln, wollen wir zunächst die Grundzüge der relevanten Konzepte vorstellen.

2.1. Methodologische Grundlagen der Gesprächsanalyse

Für die Analyse der Interaktion zwischen der Lehrerin und dem Schüler nutzen wir eine von der Methode der Konversationsanalyse (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) inspirierte Vorgehensweise. Die Konversationsanalyse geht auf die Ethnomethodologie, wie sie von Garfinkel (1967) begründet wurde, zurück. Sie untersucht die Ethnomethoden von Interaktionsteilnehmenden, d.h. die „kommunikativen Prinzipien der (Re-)Produktion sozialer Ordnung“ (Bergmann, 1994, S. 3). Die formale Struktur und Organisation von natürlichen Gesprächen bilden daher den Untersuchungsgegenstand der Konversationsanalyse. Die Methode geht dabei von der soziologischen Prämisse aus, dass soziale Ordnung nicht „von außen“ vorgegeben wird, sondern immer erst von allen Gesprächsbeteiligten in der Interaktion hergestellt, abgesichert und modifiziert wird. Für den deutschsprachigen Raum hat sich daraus die (ethnomethodologische) Gesprächsanalyse (Bergmann, 1994) entwickelt.

Zentral für die Rekonstruktion sprachlicher Prozesse ist die *Sequenzialität*: Jede Äußerung ist in einen zeitlichen Verlauf eingebettet und kann nicht losgelöst davon analysiert werden, wie es beispielsweise bei kodierenden, inhaltsanalytischen Verfahren qualitativer Forschung der Fall ist. Der Kontext ist daher für die Analyse von Inter-

aktionen elementar wichtig. Dabei wird der *Kontext* eines Gesprächs nicht als etwas Statisches und Vorgegebenes begriffen, sondern kann als ein dynamisches Konstrukt verstanden werden, das im Verlauf der Interaktion erst von allen Beteiligten interaktiv hergestellt wird. Allerdings zeigt sich gerade in wiederkehrenden Kontexten eine gewisse Routine: So werden die Rollen in der Institution Schule nicht ständig neu zugewiesen; die Interaktanten nehmen diese routiniert wahr und stellen dadurch diesen Kontext wie selbstverständlich her (vgl. u.a. Heritage, 1997; Heller, 2014).

Konversationsanalytische Studien zeigen, dass sich innerhalb der sequenziellen Abfolge von Äußerungen oft bestimmte, sich immer wieder findende sprachliche Muster ausbilden. So folgen auf spezifische Gesprächsbeiträge, wie zum Beispiel auf einen Gruß oder eine Frage, erwartbare Reaktionen, also ein Gegengruß bzw. eine Antwort. Derartige Verbindungen werden als *konditionelle Relevanzen* bezeichnet. Für Unterrichtsinteraktionen zeigen Quasthoff (2009) und Quasthoff & Kern (2007), dass sich solche konditionellen Relevanzen in Form von *Zugzwängen* seitens der Lehrkraft äußern, d.h., die Frage oder Aufgabenstellung einer Lehrperson erfordert eine bestimmte Reaktion seitens der Schüler_innen. Zugzwänge können dabei das Gespräch sowohl lokal als auch global steuern. Lokale Zugzwänge wirken sich nur auf die direkt anschließende Äußerung aus, während globale Zugzwänge den Anschluss einer komplexen Diskurseinheit fordern, wie zum Beispiel einer Erzählung, Erklärung oder Argumentation (Quasthoff, 2009, S. 86). Dennoch ist mit diesem Konzept nicht gemeint, dass auf den Redebeitrag einer Lehrkraft eine bestimmte Reaktion der Schüler_innen erfolgen muss, sondern dass eine bestimmte Reaktion erwartbar wird. Bleibt sie aus, folgen in der Regel aber Reformulierungen oder Reparaturen¹.

Ehlich (2009, S. 332) hebt den „Charakter der Versprachlichung“ von Unterricht hervor, da die zentrale Aufgabe von Schule, Wissen zu vermitteln und zu überprüfen, sich primär sprachlich vollzieht. Auch die soziale Wirklichkeit des Unterrichtsgeschehens wird weitgehend sprachlich – d.h. mündlich – hergestellt. Mündlichkeit kommt dabei eine komplexe Funktion in der Schule zu: Sie ist vielfach Lernmedium, kann aber auch (v.a. im Deutschunterricht) Lerngegenstand sein (Quasthoff, 2008, S. 64). Generell hat sich daher seit den 1970er-Jahren die Methode der Konversationsanalyse als fruchtbarer Zugang zu Unterrichtskommunikation herausgestellt (vgl. Sert & Seedhouse, 2011).

Die Strukturen von Kommunikation weisen der methodologischen Grundhaltung der Konversationsanalyse zufolge das Prinzip „order at all points“ (Sacks, 1984, S. 22) auf. Dieses Prinzip haben frühe Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation als für institutionelle, insbesondere schulische Interaktionsprozesse gewinnbringend entdeckt. Charakteristisch ist dabei der Blick auf Unterricht abseits normativer oder pädagogischer Analyseperspektiven, sondern lediglich auf das Interaktionsgeschehen und dessen Strukturen. Die Methode selbst ist also rein deskriptiv, aber ihre Befunde können in einem weiteren Schritt für didaktische Fragestellungen genutzt werden.

So zeigen gesprächsanalytische Untersuchungen z.B., dass mit der für Unterricht typischen epistemischen Asymmetrie zwischen Lehrperson und Schülerschaft auf gesprächsstruktureller Ebene unterschiedliche Rollen und Rechte der Beteiligten einhergehen (McHoul, 1978; Mazeland, 1983; Konzett, 2014). Diese Erkenntnisse sind stets in allen Analysen und didaktischen Überlegungen zu berücksichtigen.

Zur Durchführung der Analysen bedarf es einer Aufbereitung des Video- bzw. Audiomaterials. Grundlage für Rekonstruktion von Gesprächen sind daher Transkripte. Hausendorf (2016, S. 217) beschreibt die Transkription als eine für gesprächsanalytische Fragestellungen notwendige Umformung des flüchtigen Mediums Mündlichkeit in fixierte Schriftlichkeit. Über die möglichst umfang- und detailreiche Verschriftlichung des Gesprochenen über das Hören können so „Facetten von Mündlichkeit [...]“

¹ Reparaturen sind sprachliche Phänomene, mit denen in Gesprächen auftretende Probleme inhaltlicher sowie gesprächsstruktureller Art behoben werden können. Sie stellen sozusagen die Ordnung des Gesprächs wieder her und sichern das Fortführen der Interaktion (Egbert, 2009).

erhalten bzw. [ein] Eindruck von Mündlichkeit beim Lesen hervor[ge]rufen bzw. [...] [suggeriert] und [...] [inszeniert] [werden]“ (Hausendorf, 2016, S. 281). Damit stellen Transkripte konservierende Sekundärdokumente dar, die insbesondere in Bezug auf Videoaufnahmen niemals alle Eindrücke einer Interaktion ungefiltert einfangen können. Sie sind demnach als erster Schritt des Analyseprozesses zu sehen (Ayaß, 2017).²

2.2 Das Potenzial der Gesprächsanalyse für Forschendes Lernen

Interaktive Lernprozesse im Unterricht sind vor allem auf der sprachlichen Oberfläche zu beobachten; daher bietet die Gesprächsanalyse einen Zugriff auf die kommunikativen Strukturen authentischer Unterrichtssituationen. Der Terminus der interaktiven Lernprozesse schließt an die Annahme an, dass soziale Wirklichkeit immer im sequenziellen Verlauf gemeinsam hergestellt wird (Berger & Luckmann, 1969). Das gilt auch für Lerngegenstände, sofern sie im Gespräch zwischen Lehrperson und Schüler_in thematisiert werden. Darin kann nur das aufgegriffen und ausgehandelt werden, was über die Äußerungen der Interaktionsbeteiligten intersubjektiv wahrnehmbar ist, d.h., was auf der sprachlichen Oberfläche gezeigt wird (z.B. Schegloff, 1997). Auf diese Weise ermöglicht die Methode einen *deskriptiven Blick* auf die Lernprozesse, wie sie tatsächlich im Unterricht verlaufen, ohne pädagogische Normen als Maßstab zu setzen. Diese Vorgehensweise kann helfen, Unterricht in seinen Prozessen zunächst zu verstehen. Auf dieser Basis können sich dann pädagogische bzw. (fach-)didaktische Überlegungen anschließen (siehe z.B. Heller & Morek, 2015).

Hierin zeigt sich das Potenzial gesprächsanalytischer Vorgehensweise für Forschendes Lernen, das verstanden wird als ein „Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv [...] zu ermöglichen“ (Boelhauve et al., 2004, S. 7). Dieser Lernprozess kann durch die Methode der Gesprächsanalyse angeleitet werden, indem sie zum einen einen methodologischen Rahmen bietet und damit eine wissenschaftliche, theoriegeleitete Haltung gewährleistet. Zum anderen kann sie zur Reflexion der eigenen Vorstellungen und Erwartungen an Unterricht beitragen, wenn z.B. durch die Rekonstruktion unterrichtlicher Prozesse abweichende Handlungsmuster deutlich werden.

Im Leitkonzept der Universität Bielefeld zur Ausgestaltung des Praxissemesters wird ergänzt, „dass [Forschendes Lernen] unter einer klar begrenzten Fragestellung und unter Hinzuziehung gegenstandsangemessener empirischer Methoden [...] erfolgen müsse“ (Universität Bielefeld/ZfsL Bielefeld, Minden und Paderborn, 2011, S. 8). Eine solche Methode ist nun mit der Gesprächsanalyse gegeben. Dabei ist stets ein Untersuchungsinteresse auszuwählen, unter welchem die erhobenen Daten betrachtet werden, da aufgrund der Komplexität von Unterricht eine Einschränkung auf bestimmte Aspekte vorgenommen werden muss.

In diesem Beitrag werden wir anhand einer Beispielanalyse zeigen, welche Erkenntnisse mit einer gesprächsanalytischen Untersuchung gewonnen werden können. Dafür haben wir einen Unterrichtsausschnitt aus dem Orthografieunterricht ausgewählt, den wir in Bezug auf das fachdidaktische Handeln seitens der Lehrkraft sowie den schülerseitigen Lernprozess untersuchen.

Die Analyse verläuft dabei in zwei Schritten: Zunächst wird strikt sequenziell rekonstruiert, was gelernt wird und wie sich die Vermittlung des Lerngegenstands vollzieht (Kap. 3.1). Im Anschluss an diese sequenzielle Rekonstruktion lassen sich gelungene und misslungene Momente identifizieren, aus denen didaktische Konsequenzen für die Lehramtsausbildung abgeleitet werden können (Kap. 3.2 und Kap. 4).

² Für weitere Informationen zum Zweck der Transkription und einer praktisch ausgerichteten Anleitung zum Transkribieren siehe Buttlar (2018).

2.3 Zum fachlichen Hintergrund des Rechtschreibunterrichts: Graphematische Prinzipien der deutschen Sprache

Zum besseren Verständnis des fachdidaktischen Handelns sollen kurz die graphematischen Prinzipien, die in der Sequenz relevant sind, erläutert werden. In der unten abgebildeten Sequenz geht es um die Vermittlung der Schreibung des Wortes <springen>. Dabei liegt eine Schwierigkeit im Verschriften des velaren Nasals /ŋ/ durch das Mehrgraphem <ng>. Die zweite Hürde beim Verschriften liegt in dessen Vorkommen im Silbengelenk.

Die Buchstabenfolge <ng> repräsentiert als Einheit den stimmhaften velaren Nasal /ŋ/, nicht den stimmhaften alveolaren Nasal /n/ zusammen mit dem stimmhaften velaren Plosiv /g/. Die Buchstabenfolge <ng> ist damit als Mehrgraphem aufzufassen, so wie es auch bei <sch> der Fall ist. Der Laut /ŋ/ hat also eine regelhafte Repräsentation, so dass hier eine klare Phonem-Graphem-Korrespondenz vorliegt. Diese Konventionen müssen Schreiber_innen bekannt sein.

Im Wort <springen> kommt noch ein weiteres Phänomen hinzu: Das Graphem <ng> liegt im Wort <springen> im Silbenschnitt. Das bedeutet, dass der zugehörige Laut /ŋ/ nicht genau einer Silbe zuzuordnen ist, sondern Teil beider Silben ist. Im Schriftbild wird das durch die Aufteilung des Graphems sichtbar. Normalerweise werden Laute im Silbenschnitt beim Schreiben verdoppelt, um so graphematisch die erste Silbe zu schließen und die zweite zu eröffnen. So wird das Wort [ˈtasə] als <Tas-se> verschriftet. Für Mehrgrapheme wie <sch> oder auch das <ng> gilt die Regel der Konsonantenverdoppelung jedoch nicht, damit sich die Buchstaben im Silbengelenk nicht häufen (Ta-sche statt *Tasch-sche oder spring-gen statt *spring-ngen).³

Vor diesem Hintergrund erfolgt nun die Analyse einer Sequenz aus dem Orthografieunterricht, in der die Schreibung des Wortes <springen>, die einem Schüler unbekannt ist, vermittelt wird.

3. „Wie heißt der zweite Teil von springen?“ Exemplarische Fallanalyse einer Videosequenz

Im Folgenden wollen wir anhand eines authentischen Beispiels aus dem Deutschunterricht zeigen, wie man Gesprächsanalyse für fachdidaktische Fragestellungen nutzen kann. Das Beispiel stammt aus einem Korpus des Projekts *LISFör (Literalität und Interaktion in der Sprachförderung – Evaluation des Projekts MitSprache der Stadt Bielefeld zur durchgängigen Sprachförderung in der Grundschule und im Übergang zur Sekundarstufe)*.⁴ Thema der Unterrichtsstunde ist die Einführung von Wörtern mit dem Mehrgraph <sp> im Anlaut. Im Rahmen einer freien Unterrichtsphase können Schüler_innen Wörter mit diesem Anlaut sammeln. Die Lehrkraft bietet währenddessen punktuelle Unterstützung an. Milan versucht dabei, das Wort <springen> an die Tafel zu schreiben, was ihm einige Schwierigkeiten bereitet. Die Lehrerin bietet ihm daraufhin verschiedene Hilfestellungen an:

³ Die Silbengrenze der Beispielwörter, wie wir sie im Text vorgenommen haben, orientiert sich an der orthografischen Norm. Dass die Silbengrenze aber hier tatsächlich nicht leicht zu ermitteln ist, wird deutlich, wenn man versucht, sich die Wörter jeweils in zwei Silben aufgeteilt laut vorzusprechen.

⁴ Weitere Informationen unter: <http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/blingnau/lisfoer.pdf>.

Beispiel „Springen“⁵

01 SI SPR::INgen
 02 MI SPR::
 03 NZ sp (.) sp (---) sp
 04 ((notieren beide ein s an der Tafel))
 05 MI ((notiert ein p))
 06 SI ((schaut zu Milan))
 07 MI ((notiert ein r))
 08 SI warum machs_du ein GROßes [ʃp:],
 09 MI [ʁ::]:ʁ:: (.) ʁ
 10 MI i::n:: n:::gen (---)
 11 ((schreibt i und n))



12 SI warum machst du mir NACH?
 13 MI ʃpʁ:: i:
 14 ((schaut kurz))
 15 MI ʃ:p ʃpʁ::i:::ŋ en n
 16 LEH was möchtest du SCHREIben,= milan?
 17 MI SPRINge:n;
 18 LEH hm_hm, dann wolln wir ma LEsen;
 19 MI ʃ ʃ:::pʁ::
 20 LEH lies mir mal die (.) E:RSte-
 21 [(---) das ERSte]
 22 MI [ʃp ʃ:pʁI:::N]
 23 ʃpʁi:ŋ,
 24 LEH <<f> ʃpʁi:ŋ,>
 25 [und WIE müsst]
 26 MI [(ŋ):::ε:]
 27 LEH [jetzt GUCK mich ma an]
 28 MI n_n:
 29 LEH ʃpʁi:ŋ, (--)
 30 und wie gehts DANN weiter;
 31 MI n::œ:::n:
 32 LEH 'ʃprin 'nen?
 33 MI ʃpʁiŋ'ən;
 34 LEH SPRING? (--)
 35 ((berührt MI mit dem Zeigefinger an der Schulter))
 36 wie heißt der ZWEIte teil,
 37 [SPRING,]=
 38 MI [<<p> SPRING>] (--)
 39 SEIL springen, (-)
 40 LEH ja [(.)] ?ə_?ə (---)

⁵ Das Datum wurde nach GAT 2 transkribiert. Die entsprechenden Transkriptionskonventionen finden sich im Anhang. In dem vorliegenden Transkript wurden einzelne Äußerungen des Kindes phonetisch transkribiert, um auch ohne Video- und Tonaufnahme einen Eindruck der artikulatorischen Varianten des Wortes „springen“, die für diese Sequenz relevant sind, zu erhalten.

41 MI <<p> SEIL springen>
 42 LEH ((kniert sich zu ihm))
 43 wir KLATschen mal



44 LEH 'ʃpʁɪŋ (---)'gɛn (--)
 45 ((beide klatschen))
 46 LEH nochMAL (-)
 47 MI 'ʃpʁɪŋ (---)'gɛn
 48 ((beide klatschen))
 49 MI häh?
 50 LEH SO: (--)
 51 'ʃpʁɪŋ HAST du schon;
 52 mit wElchem buchstaben gehts DANN weiter;
 53 guck MICH ma an;
 54 'ʃpʁɪŋ, (--)
 55 MI kə:: (--)
 56 LEH gə
 57 MI gə gə gən
 58 LEH geNAU;
 59 und jetzt GUCK ma;
 60 geNAU;
 61 'gɛ:n;
 62 'ʃpʁɪŋ 'gɛn;
 63 LEH mach mal den letzten teil nochmal WEG,
 64 und dann überleg nochMAL;
 65 MI ((wischt die Buchstaben weg))
 66 MI gə gə
 67 LEH spring,=
 68 =immer SPREchen;= milan
 69 ((berührt seine Schulter))
 70 MI gə gə gə gə
 71 ((beginnt g zu schreiben))
 72 MI gə gə gə ge gə
 73 LEH SPRI[NG:]
 74 MI g g
 75 LEH ((nickt))
 76 MI ((schreibt das g zu Ende))
 77 GE[N]
 78 ((schreibt e))
 79 LEH [gɛ::n] (--)
 80 Super; (---)
 81 MI ((schreibt n))
 82 LEH KLASse;
 83 ((wendet sich ab))



3.1 Gesprächsanalytische Rekonstruktion einer Lernsequenz im Orthografieunterricht

Für den ersten Schritt der Gesprächsanalyse – die sequenzielle Rekonstruktion – orientieren wir uns an bereits bestehenden Ausführungen zu diesem Beispiel nach Sacher, Knerich & Lingnau (2015). Die Autorinnen zeigen ausgehend von konversationsanalytischen Prinzipien, wie Lernprozesse interaktiv gestaltet werden. Sie arbeiten für das vorliegende Fallbeispiel heraus, dass Milans Äußerungen von der Lehrerin als negativ und „reparaturbedürftig“ evaluiert werden, woraus die lehrerseitige Erwartungshaltung eines sehr spezifischen Konstruktionsbeitrags des Kindes resultiert (vgl. Sacher, Knerich & Lingnau, 2015, S. 368).

Wir schließen bei unserer Analyse an diese Ergebnisse an, gehen aber noch einen Schritt weiter und fragen in sprachdidaktischer Perspektive nach den zugrundeliegenden fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Konzepten, die im interaktiven Handeln der Lehrperson sichtbar werden. Da bei einer gesprächsanalytischen Untersuchung jede Handlung in ihrem sequenziellen Kontext und damit auch der Zusammenhang zwischen den einzelnen sprachlichen Äußerungen verschiedener Interaktionspartner_innen betrachtet werden muss, lässt sich der (Nicht-)Erfolg dieses sprachdidaktischen Handelns an den Reaktionen des Kindes rekonstruieren.

Zunächst schreiben Simar und Milan beide das Wort „springen“ an die Tafel. Während Simar orthografisch korrekt schreibt, verschriftet Milan das Verb als „sprinen“. Parallel zu dem Tafelanschrieb lautiert Milan das Wort überdeutlich (Z. 01–15). Nachdem die Sequenz mit der Initiierung der Lehrerin (vgl. Dreischritt des I-R-E-Schemas nach Mehan, 1979) durch die Frage nach dem Zielwort eingeleitet wurde, indem sie fragt, welches Wort Milan schreiben möchte, etabliert sie mittels des inkludierenden Personalpronomens „wir“ als gemeinsame Aufgabe, „springen“ korrekt an die Tafel zu schreiben (Z. 16–18). Dadurch markiert sie implizit Milans bisherigen Lösungsversuch als reparaturbedürftig. Die Hilfestellung, die die Lehrerin anschließend anbietet, besteht darin, das Zielwort aufzuteilen. Die Aufforderung „lies mir mal die (.) E:RSte-“ (Z. 20) lässt jedoch die konkrete Benennung dessen offen, was als erstes gelesen werden soll. Milan liest zuerst in Überlappung mit einer Wiederholung der Aufforderung der Lehrerin „ʃp ʃ:pɪ::N“; sein anschließender Leseversuch wechselt von /n/ zu /ŋ/ (Z. 22–23), was der standarddeutschen Aussprache gleicht. Dabei ist anzumerken, dass der velare Nasal /ŋ/ phonologisch nicht mit dem alveolaren Nasal /n/ deckungsgleich ist; /ŋ/ wird stattdessen mit dem Graphem <ng> verschriftet (folglich ist in dieser Kombination der velare Plosiv /g/ auch nicht zu hören). Das ist das Kernproblem dieser Lernsequenz, wie der weitere Verlauf zeigt.

Die Lehrerin ratifiziert die standarddeutsche Aussprache positiv durch eine Rephrase⁶ und etabliert einen neuen Zugzwang („und WIE müsst“, Z. 25). Sie wird allerdings von Milan unterbrochen und sichert daher zunächst seine Aufmerksamkeit („jetzt

⁶ Eine Rephrase ist nach Bührig (1996) eine äußerungsbestätigende Reformulierung: Durch eine deutlich intonierte Wiederholung mit fallender Intonation wird die Angemessenheit bestätigt.

GUCK mich mal an“, Z. 27). Anschließend reetabliert sie den Zugzwang und fordert die Fortsetzung des Wortes ein („und wie gehts DANN weiter;“, Z. 30), woraufhin Milan mit einem sehr gedehnten „n::œ::n:“ (Z. 31) antwortet. An dem Anfangslaut /n/ zeigt sich, dass Milan das <g> immer noch nicht im Schriftbild von <springen> identifiziert hat.

Die anschließende Reformulierung der Lehrerin mit hochsteigender Intonation (Z. 32) markiert Milans Äußerung erneut als reparaturbedürftig, woraufhin Milan den Zugzwang mit der standardgemäßen Aussprache des Wortes als „ʃpɪŋ'ən;“ bedient (Z. 33). Es folgt eine weitere Sequenz, in der die Lehrerin explizit mehrfach den „zweiten Teil“ (Z. 36) einfordert. Als Milan zunächst eine auf eine semantische Ebene referierende Antwort liefert („Seil springen“, Z. 39, 41), bleibt eine direkte Rückmeldung auf den Ebenenwechsel aus, wodurch Milans Äußerung zurückgewiesen wird. Stattdessen bietet die Lehrerin als Hilfestellung an, gemeinsam zu „klatschen“ (Z. 43). Dabei spricht sie das Wort in zwei Silben aufgeteilt mit deutlich artikuliertem Onset der zweiten Silbe als „ʃpɪŋ (---)'gen (--)“ aus, was von Milan exakt wiederholt wird (Z. 47). Seine anschließende Äußerung „häh“ (Z. 49) in Kombination mit seinem Gesichtsausdruck legt die Vermutung nahe, dass ihm der Zweck des Klatschens und die überdeutliche Artikulation beider Silben nicht verständlich sind: Diese Strategie der Lehrerin hilft ihm nicht bei der Verschriftung des Wortes <springen>; er bringt die lautlich erarbeitete, mit Klatschen unterstützte Form nicht mit dem Schriftbild in Verbindung.

Die Lehrerin ignoriert jedoch seine Interjektion, die Nicht-Verstehen anzeigt („häh“, Z. 49). Sie schließt mit dem zusammenfassenden Diskursmarker „so“ (Z. 50) die Sequenz ab und wertet das bisher Erarbeitete als gesichertes Wissen (Z. 51). Direkt im Anschluss initiiert sie als neue Aufgabe, den nächsten Buchstaben zu benennen (Z. 52). Sie schließt wieder die Aufforderung nach Blickkontakt an und artikuliert erneut die erste Silbe (Z. 53–54). Milans Reaktion in Form des Buchstabens „k“ („kə::“) repariert die Lehrerin durch eine Veränderung der Stimmhaftigkeit („gə gə“), was mittels mehrerer Wiederholungen von Milan aufgegriffen und schließlich von der Lehrerin positiv ratifiziert wird (Z. 58). Sie schreibt ihm die gelungene Lösung der Aufgabe durch „genau“ zu (Z. 58, 60) und aktualisiert „springen“ als das ursprünglich zu schreibende Wort (Z. 61, 62), indem sie beide Silben deutlich hintereinander artikuliert.

Sie weist ihn anschließend an, den letzten Teil des Tafelanschriebs wegzuwischen und noch einmal zu überlegen (Z. 64). Milan kommt der Aufforderung nach. Während er den Onset der zweiten Silbe als <g> anschreibt, umkreist er mehrfach mit der Kreide den Kreis des Buchstabens <g> und lautiert fortwährend den entsprechenden Laut /g/ (Z. 66, 70, 72, 74). Offensichtlich fällt ihm die korrekte Schreibung immer noch schwer, er kann sie nicht unmittelbar ausführen. Die Lehrerin reformuliert als Hinweis noch einmal die erste Silbe und expliziert den Strategievorschlag, „immer zu sprechen“ (Z. 68). Milan folgt der Anweisung und wiederholt konstant den Laut /g/. Die Lehrerin formuliert erneut die erste Silbe als Hilfestellung und unterstützt Milans Schreibversuche durch Nicken. Schlussendlich gelingt Milan die korrekte Schreibung der zweiten Silbe, wobei er diese auch artikuliert (Z. 77), allerdings nicht im Zusammenhang mit der ersten Silbe. Die Lehrerin bestätigt die Schreibung durch Reformulierung der zweiten Silbe (Z. 79) und anschließendes Lob (Z. 80, 82). Sie markiert damit die Lernsequenz als beendet und verlässt die Situation.

3.2 Fachdidaktische Reflexion des Lernprozesses

Im Anschluss an die detaillierte Rekonstruktion wollen wir uns nun der fachdidaktischen Reflexion zuwenden. Dazu wollen wir die Befunde der Rekonstruktion nutzen und aufzeigen, wie die Befunde für fachdidaktische Reflexionen mit Studierenden genutzt werden können. Dabei werden das fachdidaktische Handeln der Lehrkraft und die in der Interaktion entstehenden Lernmöglichkeiten in den Blick genommen. Daran

anschließen lässt sich die Frage, wie man diesen Lernprozess anders gestalten könnte. Das so entstandene Bewusstsein für interaktiv konstituierte Lernprozesse kann zur Professionalisierung in der Lehrer_innenaus- und -weiterbildung beitragen.

Wir wenden uns dafür zunächst der Frage zu, wie man fachdidaktisches Handeln rekonstruieren kann. Wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, gehen wir dabei von der methodologischen Annahme aus, dass sich derartige Wissen an der sprachlichen Oberfläche zeigt. Dafür analysieren wir solche Sequenzen aus dem Fallbeispiel, in denen sich fachdidaktisches Wissen bei der Lehrperson in der Interaktion rekonstruieren lässt.

Unter fachdidaktischem Handeln verstehen wir solche Interaktionsmuster, in denen ein bestimmtes fachdidaktisches Konzept oder Wissen über Orthografie sichtbar wird. Das kann sich sowohl sprachlich über bestimmte Erklärungen als auch nicht-sprachlich über Bewegungen wie das Silbenschwingen oder Silbenklatschen zeigen.

Das fachdidaktische Handeln der Lehrperson in diesem Fallbeispiel lässt sich in folgende Aspekte einteilen:

- 1) Lesen und Sprechen: Phonem-Graphem-Korrespondenz und Pilotsprache als Leitprinzip
- 2) Implizites Silbenkonzept: Silben („Teile“) benennen und klatschen

Zu 1): In Bezug auf den ersten Aspekt beschäftigen wir uns zunächst mit den Praktiken des Lesens und Sprechens, wie sie die Lehrerin im Beispiel etabliert und vom Schüler einfordert. Einen Einblick in diesbezügliche Konzepte der Lehrperson liefern folgende Sequenzen, in denen sie das Lesen und das schreibbegleitende Sprechen als Strategie auf dem Weg zur Verschriftung des Wortes „springen“ relevant setzt:

Ausschnitt 1: Lesen

```

16  LEH was möchtest du SCHREIben,= milan?
17  MI  SPRINge:n;
18  LEH hm hm, dann wolln wir ma LEsen;
19  MI  ʃ ʃ:::pɛ::
20  LEH lies mir mal die (.) E:RSte-
21  [(---) das ERSte]
22  MI  [ʃp ʃ:pɛI:::N ]
23      ʃpɛri:ŋ,
```

Ausschnitt 2: Sprechen

```

65  MI  ((wischt die Buchstaben weg))
66  MI  gə gə
67  LEH spring,=
68      =immer SPREchen;= milan
69      ((berührt seine Schulter))
70  MI  gə gə gə gə
71      ((beginnt g zu schreiben))
72  MI  gə gə gə ge gə
```

Im ersten Ausschnitt impliziert die Aufforderung zum Lesen das genaue „Buchstabenlesen“, um das Problem zu identifizieren. Der Lerngegenstand selbst wurde zuvor mündlich etabliert (Z. 16, 17). Das laute Aussprechen wird also genutzt, um Buchstaben zu isolieren und die zur Schreibung nötigen Buchstaben zu identifizieren. Das gleiche Prinzip findet sich im zweiten Ausschnitt, in welchem Sprechen als Strategie (Z. 68) für das Identifizieren der notwendigen Buchstaben angeboten wird. Darüber hinaus zeigt sich diese Strategie in dem ständigen Vorsprechen des zu schreibenden Wortes (vgl. Z. 34–40, 61–62) mit dem Ziel, Milan über das Nachsprechen zur richti-

gen Schreibung zu führen. Die Lehrerin geht also bei beiden Strategien davon aus, dass jeder Buchstabe des Wortes „springen“ einzeln gehört werden kann.

Das fachdidaktische Wissen, das sich hier offenbart, ist unter dem Begriff der *Pilotsprache* bekannt. Bei diesem deutschdidaktischen Konzept werden alle Silben und alle in den Silben enthaltenen Buchstaben deutlich artikuliert, so dass man scheinbar alle Buchstaben „heraus hören“ kann. Aus sprachdidaktischer Sicht ist das allerdings kritisch zu sehen, da dadurch die natürliche Wortgestalt eliminiert wird. Das führt oftmals zu Verständnisschwierigkeiten, vor allem, wenn den Schriftsprachenlernenden die Wortgestalt noch nicht bekannt ist (vgl. Röber, 2010, S. 10).

So wird im Transkript deutlich, dass Milan, der gerade die Schreibung für das Wort „springen“ lernen soll, erhebliche Schwierigkeiten mit der Identifizierung der entsprechenden Buchstaben hat: Im Kern fällt ihm die Ermittlung des Buchstabens <g> als Bestandteil des Silbengelenks sowie der restlichen Bestandteile der zweiten Silbe (Reduktionssilbe) schwer. Das wird unter anderem daran deutlich, dass er <k> als den auf das <n> folgenden zu verschriftenden Buchstaben nennt (Z. 52–55) und auch nach mehrmaligem Lautieren des zum <g> passenden Lauts zunächst das entsprechende Graphem nicht verschriften kann (Z. 57, 66, 70). Am Ende schreibt er das <g> aber doch, allerdings umkreist er den Kringel des <g> mehrfach mit der Kreide, bevor er weiterschreibt. Das zeigt seine große Unsicherheit in der Verschriftung, die jedoch verbal durch das Vorsprechen (Z. 73) und nonverbal durch das Nicken der Lehrperson (Z. 75) reduziert wird. Den Gegenstand selbst erklärt sie aber nicht noch einmal. Stattdessen zielen ihre didaktischen Handlungen auf das unmittelbare und kurzfristige Ziel der Verschriftung eines neuen Wortes ab.

So erklärt sie auch nicht explizit, dass das Problem bei der Verschriftung des Wortes bei der *Silbe* liegt. Das führt uns zum oben genannten Punkt 2.

Zu 2): Die Silbe ist in vielen sprachdidaktischen Ansätzen der Ansatzpunkt für den Schreiberwerb (vgl. u.a. Bredel, 2009). Auch im vorliegenden Ausschnitt einer Unterrichtsstunde greift die Lehrperson auf dieses Konzept zurück, allerdings lediglich sehr vage und – wie oben erläutert – vermischt mit der Annahme, man könne einzelne Buchstaben im Wort stets hören. Die Lehrperson verwendet dabei zu keiner Zeit den Fachterminus der Silbe, wodurch die angebotenen Formulierungen sehr schwammig („erster“ bzw. „zweiter Teil“ und „Wie geht es weiter?“, Z. 20, 36, 52, 63) bleiben und nicht zielführend sind (vgl. Milans semantisch basierte Antwort in Z. 39, 41). Indem sie das Klatschen als Hilfestellung anbietet, verweist sie ausschließlich implizit auf ein zugrunde liegendes Silbenkonzept.

Das Klatschen ist in diesem Kontext seiner alltagssprachlichen Bedeutung wie z.B. dem Ausdruck von Zustimmung („Applaus“) entbunden. Sacher (in diesem Band) verweist darauf, dass in professionellen Kontexten häufig etablierte Konzepte mit anderen Bedeutungen im Sinne eines professionellen Blicks (*professional vision*; Goodwin, 1994) aufgeladen werden. Im schulischen Kontext und so auch in diesem Fall teilen i.d.R. alle Beteiligten das Wissen darüber, dass das Klatschen die jeweiligen Silben repräsentiert (vgl. auch Kern, 2018).

Wir wollen in diesem Kontext nicht auf die Problematiken des Silbenklatschens aus sprachdidaktischer Sicht eingehen (vgl. dafür Kern, 2018), sondern stattdessen das eigentliche Problem aufzeigen, das die in Kapitel 2.3 beschriebenen graphematischen Grundlagen betrifft: Die Lehrerin geht hier von den Regeln zur Silbentrennung in der Schriftsprache aus und artikuliert den Nasal lediglich am Ende der ersten Silbe, nicht aber am Onset der zweiten; stattdessen beginnt sie die zweite Silbe – der Schriftsprache entsprechend – mit dem velaren Plosiv /g/. Dadurch geht die natürliche Wortgestalt verloren und es kommt zu den oben beschriebenen Schwierigkeiten Milans. Anhand des gezeigten Vorgehens der Lehrperson innerhalb dieses interaktiven Lernprozesses lässt sich beobachten, dass die Lehrerin das linguistische Wissen über den Zusammen-

hang des Phonems /ŋ/ und des Graphems <ng> nicht nutzt. In Bezug auf das weitere Mehrgraphem (<sp>) im Anlaut des Wortes <springen> zeigt sich diese Problematik nicht, dieses wird selbstverständlich als Einheit wahrgenommen und auch so vermittelt: Das <sp> ist der übergeordnete Lerngegenstand der Unterrichtsstunde (siehe Kontextbeschreibung der Daten in Kap. 3).

Angesichts der Schwierigkeiten, die Milan mit der Gestaltung des Lernprozesses durch die Lehrerin hat (siehe Kap. 3.1), stellt sich die Frage nach Handlungsalternativen zur Vermittlung des graphematischen Phänomens.

Eine Handlungsalternative, die stärker graphematische Prinzipien berücksichtigt, bieten sprachsystematische Ansätze zur Orthografievermittlung (Blatt, 2010). So empfiehlt es sich, zunächst die regelhafte Repräsentation des velaren Nasals durch das Mehrgraphem <ng> zu erklären und mit Hilfe weiterer Wörter zu veranschaulichen. Hierbei kann – falls verwendet – auch auf gängige Anlauttabellen verwiesen werden, in denen das <ng> als eigenständiges Element aufgeführt wird, z.B. durch das Wort <Ring>. Damit wird die natürliche Aussprache nicht verfälscht. Das allein kann Milan schon helfen, das Wort <springen> zu verschriften.

Sofern im Unterricht die <i>/<ie>-Schreibung sowie Silbengelenke thematisiert wurden, kann zusätzlich erklärt werden, dass im Wort <springen> ein ungespanntes /i/ vorkommt, das in der Regel durch eine Verdoppelung des darauffolgenden Konsonanten graphisch markiert wird. Wie jedoch bereits oben erläutert, wird das im Silbengelenk liegende <ng> aus graphischen Gründen niemals verdoppelt.

Wir haben nun eine ausführliche Rekonstruktion der Interaktionssequenz durchgeführt, die wir im zweiten Teil fachdidaktisch reflektiert und daraus Handlungsalternativen abgeleitet haben. Dabei hat sich gezeigt, dass der in der Gesprächsanalyse angelegte deskriptive Blick auf die Sequenz hilft, unterrichtliche Mikroprozesse aufzuschlüsseln und zu einer Einschätzung der „Wirksamkeit“ der Lehrstrategien seitens der Lehrperson zu kommen. Auf dieser Basis lässt sich dann konkret rekonstruieren, welche *fachdidaktischen* Konzepte, aber auch welche *fachwissenschaftlichen* Grundlagen in der Situation relevant werden und welche Rolle sie für den Lernprozess in der Interaktion spielen. So wird es ermöglicht, didaktische Konzepte und unterrichtliches Handeln nicht von vornherein zu bewerten, sondern im Hinblick auf deren Erfolg für individuelle Lernprozesse zu betrachten.

Das gezeigte Vorgehen lässt sich nun in der Hochschuldidaktik nutzen, um Forschendes Lernen bei den Studierenden anzuleiten. Im Folgenden werden wir daher den Nutzen der Gesprächsanalyse für die Professionalisierung in der Lehramtsausbildung, insbesondere für die Anleitung Forschenden Lernens, herausstellen, u.a. auch in Bezug auf spezifische Adressatengruppen.

4. Nutzen der Analyse für die Professionalisierung

Wir haben uns in diesem Artikel mit dem Nutzen der Gesprächsanalyse für Professionalisierungsprozesse in der Lehramtsausbildung beschäftigt. Unseres Erachtens eignet sich diese Methode besonders gut dazu, mündliche Unterrichtskommunikation zu untersuchen und z.B. Studierenden bereits lange vor dem Eintritt in das Lehrerdasein zugänglich zu machen. Auf diese Weise kann Forschendes Lernen von Beginn des Studiums angeleitet werden. Das entlastet Studierende in der unmittelbaren Vorbereitung auf das Praxissemester, weil sie auf eine bekannte und damit eingeübte Methode zurückgreifen können.

Anders als bei der Verwendung und Diskussion von Videos in der Hochschullehre ohne methodischen Zugriff bietet die Gesprächsanalyse zum einen einen standardisierten wissenschaftlichen Zugang, der sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte bereits in der

Unterrichtsforschung bewährt hat. Damit erfüllt sie einen Teil der Anforderungen an Forschendes Lernen, wie wir es in Kapitel 2.2 definiert haben.

Zum anderen lässt sich Unterrichtsinteraktion damit so detailliert analysieren, dass dem Handeln zugrundeliegende Wissensbestände rekonstruiert werden können, so dass sie sich sichtbar und damit „sezierbar“ machen lassen. Genau diese Prozesse sind es, die beim Forschenden Lernen – in Bezug auf alle universitären Disziplinen und Schulfächer – in den Blick rücken sollen. Dafür bilden insbesondere die Transkripte eine wichtige Grundlage (vgl. Kap. 2), die durch die schriftliche Fixierung und daraus folgende Verfremdung gesprochener Sprache helfen, Interaktionsprozesse schrittweise nachzuvollziehen und aus ihrer zeitlichen Gebundenheit herauszulösen. Dazu zählen z.B. die explizite Darstellung von überlappenden Äußerungen und sprachbegleitender Gestik und Mimik (Buttlar, 2018).

Für die Analyse von Unterrichtsinteraktionen gibt es tendenziell zwei Forschungsrichtungen: zum einen die Fokussierung auf die interaktiven Verfahren, die konstitutiv für Unterricht sind (siehe z.B. Buttlar, 2017), und zum anderen die Ausweitung des Blicks auf fachdidaktische Aspekte. Für den im vorliegenden Artikel fokussierten Orthografieunterricht liegen hier bislang wenige Studien vor (z.B. Walkenhorst, i.V.). Für andere Unterrichtsfächer sind bereits einige Studien publiziert (für einen Überblick siehe Sacher, in diesem Band). Diese Befunde können neben eigenen Analysen von Unterrichtssituationen ebenfalls genutzt werden, um Interaktionsprozesse usw. in der Unterrichtskommunikation zu erforschen.

Von praktischer Relevanz werden die Ergebnisse für verschiedene Adressat_innenkreise: Studierende und Lehrer_innen in der Praxis können den Verfremdungseffekt der Methode nutzen, um eine distanzierte, reflektierte Perspektive auf eigenen und fremden Unterricht einzunehmen. In unserem Beispiel aus dem Orthografieunterricht wird so z.B. besonders deutlich, dass für die Beurteilung von Unterrichtssituationen sowohl interaktionales als auch fachliches Wissen nötig ist, um Handlungsalternativen ableiten zu können. Die beiden Ebenen greifen in der konkreten Situation zwar ineinander, können analytisch aber zunächst getrennt betrachtet werden, um die einzelnen Aspekte fassen und anschließend dieses Zusammenspiel besser beschreiben zu können.

Dieses Vorgehen können sich auch Hochschullehrende verschiedener Fachrichtungen zunutze machen. In der Regel konzentrieren sich nicht-sprachlich orientierte Fächer eher auf inhaltliche Aspekte, während sprachliche Fächer immer schon beides fokussieren. Aber auch in anderen Fächern liegt ein großer Mehrwert in der Betrachtung der sprachlich ausgestalteten Unterrichtsinteraktion. Das zeigt u.a. die fachübergreifende Diskussion um sprachliche Anforderungen im Unterricht aller Fächer, die zum Beispiel in dem Konzept von Bildungssprache (Gogolin & Duarte, 2016) bzw. bildungssprachlichen Praktiken (Morek & Heller, 2012) aufgeht. Insofern empfiehlt sich der Einsatz von Videos und Transkripten in allen Fachdisziplinen, die sich mit der Lehramtsaus- und -weiterbildung beschäftigen. Die Methode der Gesprächsanalyse bietet allen einen Rahmen, um sowohl sprachliche Interaktionsprozesse als auch zeitgleich fachdidaktisches Handeln, das an der sprachlichen Oberfläche sichtbar wird, angemessen zu untersuchen.

Für Nicht-Sprachwissenschaftler_innen erscheint diese Herangehensweise möglicherweise sehr komplex. Allerdings lassen sich folgende Prinzipien von mündlichen Lehr-Lern-Situationen disziplinübergreifend festhalten, die jeder Unterrichtsanalyse zugrunde gelegt werden können und sollten: Mündliche – insbesondere institutionelle – Kommunikation weist andere Merkmale auf als schriftliche. Zentrales Charakteristikum ist die interaktive Ko-Konstruktion des (Lern-)Gegenstands, die sequenziell strukturiert ist. Diese Erkenntnis sollte mit Lehramtsstudierenden sinnvollerweise vorab erarbeitet werden. Auch die anderen in Kapitel 2.1 vorgestellten Grundlagen, insbesondere das Lesen von Transkripten (das i.d.R. einiger Übung bedarf), sollten den Un-

terrichtsanalysen vorgeschaltet werden. Für die Analyse einer Videosequenz und ihres Transkripts empfiehlt sich dann folgendes Vorgehen (vgl. auch Kupetz, 2018): Zunächst sollte der Unterrichtsausschnitt in seinem sequenziellen Verlauf beobachtet und beschrieben werden, um den Gesprächsgegenstand rekonstruieren zu können (Stichwort: deskriptiver Blick): Welche fachlichen und fachdidaktischen Aspekte können beobachtet werden? Welcher konkrete Lerngegenstand wird hier bearbeitet? Mit welchen interaktiven Handlungen seitens der Lehrperson und der Schüler_innen wird er hervorgebracht und (im gesprächsanalytischen Sinn) verhandelt? Erst in einem zweiten Schritt können diese Beschreibungen dann im Hinblick auf einen Maßstab hin bewertet werden, z.B. im Hinblick auf Lerngelegenheiten, Handlungsalternativen, fachdidaktische Vermittlungsansätze oder auch fachliche Aspekte wie z.B. Korrektheit der Vermittlung.

Bei entsprechender Expertise der Lehrperson bietet es sich an, selbst Daten zu erheben oder vorhandene Daten aus anderen (eigenen oder fremden) Kontexten zu nutzen,⁷ zu transkribieren und mit Studierenden zu diskutieren. Der Aufwand eigener Datenerhebung bzw. Transkription und Aufbereitung ist dabei allerdings sehr groß. Wenn also nicht auf eigene oder fremde Videodaten zurückgegriffen werden kann, können gesprächsanalytische Arbeiten in Form von Publikationen verwendet werden, um den Blick auf fachliche und fachdidaktische Prozesse im Unterricht zu schärfen. Zum einen kann man allgemeine Aspekte von Unterrichtskommunikation in den Blick nehmen (z.B. mit Becker-Mrotzek & Quasthoff, 1998, sowie Becker-Mrotzek & Vogt, 2009); zum anderen gibt es mittlerweile eine Reihe von Publikationen, die sich mit Fachunterricht beschäftigen (eine Sammlung bezüglich verschiedener Fächer findet sich in Schmitt, 2011, Grundler & Vogt, 2013, sowie Verrière & Schäfer, 2019; für Biologie z.B. Harren, 2015; für Chemie z.B. Putzier, 2016; für Mathematik z.B. Erath, 2016; für Erdkunde und DaZ z.B. Kupetz, 2018).

In diesem Artikel haben wir demonstriert, wie die Gesprächsanalyse für Forschendes Lernen genutzt werden kann, indem eine forschende Grundhaltung durch die Einnahme eines deskriptiven Blicks konsequent und im Verlauf des gesamten Studiums angebahnt werden kann. Dadurch kann die Fähigkeit herausgebildet werden, „sich Momenten der Praxis distanziert und gleichzeitig problemorientiert zu nähern und ein Gespür für die Logik der situativen Zusammenhänge zu entwickeln“ (Kern, 2017, S. 162). Eine derartig verstandene Professionalisierung kann bewirken, dass Studierende von ihren eigenen schulischen Erfahrungen und normativen Erwartungen abstrahieren und zunehmend professionalisiert auf Unterricht blicken.

Literatur und Internetquellen

- Ayaß, R. (2017). Transkribieren. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (2., komplett überarb. Neuaufl.) (S. 421–431). Konstanz: UVK.
- Becker-Mrotzek, M., & Quasthoff, U. (1998). Zu diesem Heft: Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. *Der Deutschunterricht*, (1), 3–13.
- Becker-Mrotzek, M., & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (Germanistische Arbeitshefte, Bd. 38). Tübingen: Niemeyer. doi:10.1515/9783110231724
- Berger, P., & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.

⁷ Mittlerweile gibt es einige Online-Plattformen, die Unterrichtsvideos zur Verfügung stellen, wie z.B. das Portal „ProVision“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (<https://www.uni-muenster.de/ProVision/>).

- Bergmann, J. (1994). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In G. Fritz & F. Hundsnurscher (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse* (S. 3–16). Berlin: De Gruyter. doi:10.1515/9783110940282.3
- Blatt, I. (2010). Sprachsystematische Rechtschreibdidaktik: Konzept, Materialien, Tests. In U. Bredel (Hrsg.), *Schriftsystem und Schriffterwerb: Linguistisch – didaktisch – empirisch* (Germanistische Linguistik, Bd. 289) (S. 101–132). Berlin: De Gruyter.
- Boelhauve, U., et al. (2004). *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung*. Hrsg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 21.09.2018. Verfügbar unter: https://zlb.uni-due.de/documents/documents_pfl/PP_EmpfehlungenMSJK.pdf.
- Bredel, U. (2009). Orthografie als System. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 39 (153), 135–154. doi:10.1007/BF03379820
- Bühlig, K. (1996). *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen & Hamburg: Narr.
- Buttlar, A.-C. (2017). *Erwartungen von Lehrpersonen und Äußerungen von Schülerinnen und Schülern. Sequentielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs*. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität Dortmund.
- Buttlar, A.-C. (2018). Transkription. Analytische Aufbereitung gesprochener Sprache für die empirische Sozialforschung. In J.M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 1: Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Egbert, M. (2009). *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Ehlich, K. (2009). Unterrichtskommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Teilband: Mündlichkeit* (Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis) (S. 327–348). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Erath, K. (2016). *Mathematisch diskursive Praktiken des Erklärens in unterschiedlichen Mikrokulturen: Rekonstruktive Analyse von Unterrichtsgesprächen*. Wiesbaden: Springer.
- Erath, K., Vogler, A., Prediger, S., Heller, V., & Quasthoff, U. (2014). Interaktive Verfahren der Enkulturation von Lernenden in fachspezifische Praktiken im Mathematik- und Deutschunterricht. In J. Roth & J. Ames (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2014*. Beiträge zur 48. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik vom 10. bis 14. März 2014 in Koblenz (S. 1349–1350). Münster: WTM.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology* (Reprint). Cambridge: Polity Press.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (Handbücher Sprachwissen, Bd. 21) (S. 478–499). Berlin & Boston, MA: De Gruyter.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606–633. doi:10.1525/aa.1994.96.3.02a00100
- Grundler, E., & Vogt, R. (Hrsg.). (2013). *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Harren, I. (2015). *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen: Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Zugriff am 22.01.2019. Verfügbar unter <http://verlag-gespraechsforschung.de/2015/pdf/unterricht.pdf>.

- Hausendorf, H. (2016). Warum wir transkribieren: Anmerkungen aus der Welt der linguistischen Gesprächsforschung. *Text. Kritische Beiträge*, 15, 217–230.
- Heller, V. (2014). Gesprächsanalyse in der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Unterrichtsforschung. In A. Neumann & I. Mahler (Hrsg.), *Empirische Methoden der Deutschdidaktik: Audio- und videografierende Unterrichtsforschung* (S. 122–150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heller, V., & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum.ch*, 3, 1–23.
- Heritage, J. (1997). *Conversational Analysis and Institutional Talk: Analysing Data*. In D. Silverman (Hrsg.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (S. 161–182). London: Sage.
- Kern, F. (2017). Forschendes Lernen durch ethnographisches Beobachten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 161–166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kern, F. (2018). Clapping Hands with the Teacher: What Synchronization Reveals about Learning. *Journal of Pragmatics*, 125, 28–42. doi:10.1016/j.pragma.2017.12.006
- Konzett, C. (2014). ähm je ne peux (.) mei na (.) je ne (.) trouve pas (.) ce (.) äh ça (.) ähm also. Wie Französisch-Anfänger das Wort ergreifen: Entwicklung von Interaktionskompetenz am Beispiel Schülerinitiativen und Sprecherselbstwahl. In C. Schwarze & C. Konzett (Hrsg.), *Interaktionsforschung: Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis* (Sprachwissenschaft, Bd. 20) (S. 49–81). Berlin: Frank & Timme.
- Kupetz, M. (2018). Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In A. Rohde, J. Hofmann & C. Caruso (Hrsg.), *Sprache im Unterricht – Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Mazeland, H. (1983). Sprecherwechsel in der Schule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen* (S. 77–101). Tübingen: G. Narr.
- McHoul, A. (1978). The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society*, 7 (2), 183–213. doi:10.1017/S0047404500005522
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press. doi:10.4159/harvard.9780674420106
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57 (1), 67–101. doi:10.1515/zfal-2012-0011
- Putzier, E.-M. (2016). *Wissen – Sprache – Raum: Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Quasthoff, U.M. (2008). Mündliche Kommunikation. In E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.), *Fachliche und überfachliche Gestaltungsbereiche* (S. 57–69). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Quasthoff, U.M. (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek & W. Ulrich (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis: DTP, Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Bd. 3) (S. 84–100). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Quasthoff, U.M., & Kern, F. (2007). Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit. Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Pro-*

- zess. *Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion* (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 37) (S. 277–305). Tübingen: G. Narr.
- Röber, C. (2010). Warum Erwachsene die „Schriftbrille“ ablegen müssen. *Grundschule Deutsch*, 27, 7–10.
- Sacher, J. (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung, Themenheft 2: Rekonstruktionen Forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung*.
- Sacher, J., Knerich, H., & Lingnau, B. (2015). (Ko?-)Konstruktion in institutionellen Settings. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Sozialtheorie. Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 349–371). Bielefeld: transcript.
- Sacks, H. (1984). Notes on Methodology. In J.M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (Studies in Emotion and Social Interaction) (S. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1126/science.6701528
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50, 696–735. doi: 10.2307/412243, doi:10.1353/lan.1974.0010
- Schegloff, E.A. (1997). Whose Text? Whose Context? *Discourse & Society*, 8 (2), 165–187. doi:10.1177/0957926597008002002
- Schmitt, R. (Hrsg.). (2011). *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Sert, O., & Seedhouse, P. (2011). Introduction: Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5, 1–14.
- Universität Bielefeld/ZfsL Bielefeld, Minden und Paderborn (Hrsg.). (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Arbeitspapier. Verfügbar unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxissemester/BielefelderAusgestaltung/leitkonzept.pdf>.
- Verrière, K., & Schäfer, L. (Hrsg.). (2019). *Interaktion im Klassenzimmer*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-23173-6
- Walkenhorst, A. (i.V.). *Früher Schrifterwerb bei deutsch-einsprachigen und deutsch-russisch und deutsch-türkisch zweisprachigen Kindern. Der Erwerb der graphischen Kennzeichnung der Vokalgespanntheit im Deutschen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bielefeld.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Buttlar, A.-C., & Weiser-Zurmühlen, K. (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach-)didaktisch reflektieren. Der Beitrag der Gesprächsanalyse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 20–37. doi:10.4119/UNIBI/hlz-130

Eingereicht: 15.09.2018 / Angenommen: 25.10.2018 / 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: Studying and Reflecting on (Subject-)Teaching. The Contribution of Interaction Analysis for Professionalizing Teachers in Education

Abstract: In classrooms, language is the most essential feature for conveying knowledge. Thereby, oral communication is often the first medium in which learning and school-related socialization processes take place. Yet, classroom interaction differs from interaction in everyday life in many ways. In addition, it is very complex: various processes need to be managed simultaneously by participating in teaching and learning discourses. From this point of view, research-based learning in the “Praxissemester” means acknowledging and deliberating upon teaching classes as a special form of communication. This might be achieved by providing university students with a suitable research method for analyzing videotaped, authentic learning lessons. While investigating these data by a Conversation Analysis inspired approach, students are enabled to reduce the complexity of teaching situations by focusing only certain, observable features of teacher-pupil-interactions. Thus, classroom interaction can be “dissected” in a micro-analytical way. Furthermore, this method can be helpful for taking subject-specific, didactic aspects into account by examining, *how* these contents are taught in a certain situation. Therefore, it is important to consider as well how both, teachers and children, collaborate on organizing the learning process and interactively negotiate meanings of the subject-matter. The conversation-analytical paradigm to refrain from normative evaluations, can particularly contribute to professionalizing prospective teachers by guiding them to explore “authentic teaching and learning reality” from a *descriptive viewpoint*. Thus, students are encouraged to reflect (critically) upon foreign or own teaching and communication practices. By demonstrating the methodological principles of conversation analysis based on an example of a single sequence drawn from an orthography lesson in primary school, this paper suggests to include interaction analytical research approaches into classes of all subjects concerned with professionalizing students in the “Praxissemester” and aims at highlighting its opportunities for research-based learning.

Keywords: professionalization, Interaction Analysis, empirical research, German lessons, videographics