

Nina Gregori

Wirkungspotenziale von Unterrichtsinteraktion eruieren – zum Einsatz der Interaktionsanalyse in der berufspraktischen Ausbildung

Abstract

Im Beitrag wird der Einsatz der Interaktionsanalyse im Studienbereich der Berufspraktischen Studien diskutiert. Es wird dargelegt, wie ein interaktionsanalytisches Vorgehen eingesetzt werden kann, um den Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen zu unterstützen. Ausgehend von den Zielsetzungen der Studierenden werden *Good-Practice*-Fälle ausgewählt und analysiert, um daraus empirisch basiert Wirkungspotenziale vom Unterrichtshandeln der Studierenden zu eruieren.

The article discusses the use of interaction analysis in the field of professional practice studies. It is shown how an interaction analysis approach can be used to support the professionalization process of preservice teachers. Based on the students' objectives, good practice cases will be selected and analyzed, in order to elicit empirically based potential effects of the students' teaching activities.

Schlagwörter:

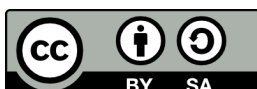
Interaktionsanalyse, Lehrpersonenhandeln, Professionalisierung, Wirkungspotenziale, Angewandte Gesprächsforschung

Interaction analysis, teacher action, professionalization, impact potentials, applied conversation analysis

1. Einleitung

Unterrichtskommunikation besitzt sowohl in der Ausbildung wie auch im späteren beruflichen Alltag von Lehrpersonen einen essenziellen Stellenwert. In der einphasigen Lehrpersonenausbildung der Schweiz¹ kommt ihr meist schon in den ersten Semestern eine konkrete berufspraktische Bedeutung zu. Obwohl Unterrichtsinteraktion fächerübergreifend relevant ist, beschäftigten sich indes lange Zeit vorwiegend die Sprachdidaktik bzw. Linguistik (u. a. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Ehlich, 1981; Sinclair & Coulthard, 1975) sowie die Soziologie (Mehan, 1979) mit ihrer Analyse. Dies hat sich in den vergangenen Jahren zunehmend verändert. So fungiert Unterrichtsinteraktion beispielsweise in der Mathematikdidaktik bei Prediger (2021), Prediger, Erath, Quasthoff, Heller, Vogler, Men-

¹ Vgl. Leonhard (2017: S. 150) zur Verortung des einphasigen Lehrpersonenbildungssystems der Deutschschweiz im Vergleich zur zweiphasigen Lehrpersonenbildung in Deutschland.



the, Höttecke, Zabka, Hammann und Rothgangel (2016) und Wagner, Krause, Uribe, Prediger & Redder (2022) und in den Naturwissenschaftsdidaktiken u. a. bei von Aufschnaiter und Prechtel (2018), Ehras und Dittmer (2018), Gut und Tardent (2021) und Kupetz, Becker, Helzel, Schöps, Linder und Rabe (2020) als Forschungsgegenstand. In der Sprachdidaktik gelten die Gesprächs- und die Interaktionsanalyse als etablierte Forschungsmethoden (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Grundler, 2018; Heller & Morek, 2018; Kotthoff, 2013; Leßmann, 2020; Morek, Heller, Kinalzik & Schneider, 2022; Paul, 2018; Sacher, 2021; Spiegel, 2006) und werden in der Hochschuldidaktik auf Professionalisierungsebene in Bezug auf Unterrichtsinteraktion sowie in der Lehrpersonenweiterbildung eingesetzt. Die deskriptiv-analytische Perspektive der Gesprächs- und Interaktionsanalyse erlaubt eine Distanzierung zu den Daten sowie das Interaktionshandeln in seinen spezifischen Eigenheiten reflexiv zu verstehen und so individuell bedeutsame Erkenntnisse über Unterrichtsinteraktion zu gewinnen (vgl. Sacher, 2019: S. 9). Der Ansatz erzeugt im Zusammenhang mit der eher präskriptiv ausgerichteten Sprachdidaktik jedoch ein Spannungsverhältnis (Kotthoff, 2013: S. 122). Viele Studien legen ihren Fokus aus Professionalisierungsperspektive denn auch auf die Entwicklung einer lehrpersonenseitigen Interaktionskompetenz oder setzen die Gesprächsanalyse im Rahmen des Forschenden Lernens ein (z. B. Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2019; Sacher, 2018; Sacher, 2019; Stövesand, 2019). Dabei gilt es nach wie vor herauszuarbeiten, „wie eine gesprächsanalytisch angelegte Arbeit mit Professionalisierungsziel systematisch evaluiert werden kann, um Aussagen über deren Wirkungen zu erzielen“ (Sacher, 2019: S. 15). Die Berufspraktischen Studien als relativ neuer Studien- und Gegenstandsbereich (vgl. Herzmann, Košinár & Leonhard, 2021) sind bestrebt, Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen zu Forschungs- und hochschuldidaktischen Entwicklungsgegenständen zu machen (vgl. Lüthi & Leonhard, 2016: S. 196). Dazu bedarf es (hochschuldidaktischer) Methoden (Leonhard, Herzmann & Košinár, 2021: S. 181 ff.).

Im Beitrag wird ein interaktionsanalytisches Verfahren im Rahmen der Berufspraktischen Studien in der einphasigen Lehrpersonenbildung vorgeschlagen, mit dem auf der Grundlage von *Good-Practice*-Fällen Wirkungspotenziale von Lehrpersonenhandlungen eruiert werden, die wiederum als empirisch basierte Reflexionsgegenstände des eigenen Unterrichtshandelns fungieren.

Im Folgenden wird das Potenzial der Interaktionsanalyse für die Berufspraktischen Studien beschrieben (Abs. 2) und anschließend dargelegt, weshalb im Professionalisierungskontext ein Anspruch nach empirisch basierten Reflexionsanlässe besteht (Abs. 3). Abschnitt 4 konkretisiert das methodische Vorgehen und Abschnitt 5 schließt mit einem Fazit.

2. Das Potenzial der Interaktionsanalyse für die Berufspraktischen Studien

Mittels Gesprächs- und Interaktionsanalyse² wird der Blick auf die lokale Ebene der Interaktion gerichtet. Dabei werden mikroskopisch kleine Phänomene der Unterrichtsinteraktion unter die Lupe genommen und rekonstruiert. Diese Phänomene können leicht unterschätzt und/oder übersehen werden, sind für die Durchführung von Unterricht aber höchst relevant (vgl. Sacher, 2019: S. 9). Die Mikroanalysen von ausgewählten Sequenzen ermöglichen einer Lehrperson, einen zweiten Blick auf das eigene Sprach- und Interaktionsverhalten zu werfen und ein Bewusstsein für das unterrichtliche Handeln zu entwickeln (Schwab, 2014: S. 100). Dabei kann durch einen analytischen Blick entdeckt werden, „dass die schulische Realität anders (nämlich vielfältiger, komplexer und auch selten in Idealform) funktioniert als angenommen oder vorausgesetzt“ (Sacher, 2019: S. 4). Dies lässt sich unbestritten auch während der Unterrichtstätigkeit erfahren. Das analytische Verfahren ermöglicht neben dem Erfahren in der Praxis jedoch ein ‚Festhalten‘ und wiederholtes Rezipieren des Unterrichtshandelns, wodurch das (eigene) Handeln aus Distanz betrachtet werden kann. Durch den grundsätzlich deskriptiven Zugang der Interaktionsanalyse wird ein Blick auf Lernprozesse gerichtet, der diese zeigt, „wie sie tatsächlich im Unterricht verlaufen, ohne pädagogische Normen als Maßstab zu setzen“ (Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2019: S. 23). Die Interaktionsanalyse birgt deshalb das Potenzial, „normative Vorstellungen über Sprache bzw. Mündlichkeit und Unterrichtskommunikation zu irritieren“ (Kupetz, 2018: S. 63). Schulische Praxis kann dadurch analytisch-deskriptiv statt programmatisch diskutiert werden (Leonhard & Lüthi, 2021: S. 242) und es können sich auf dieser Basis pädagogische bzw. (fach-)didaktische Überlegungen anschließen (Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2019: S. 23). Die Interaktionsanalyse für die Professionalisierung in der Berufspraxis nutzbar zu machen, entspricht dem von Lüthi und Leonhard formulierten Anspruch, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden in die Berufspraktischen Studien zu integrieren. Dies mit dem Ziel Studierende dahinzuführen, Interaktionssituationen, wie sie Lehrpersonen in ihrem täglichen Handeln begegnen, analytisch aufschließen zu können (Lüthi & Leonhard, 2021: S. 244).

Eine distanziert-analytische Perspektiven einzunehmen, wird in den Berufspraktischen Studien u. a. im Rahmen von Begleitveranstaltungen, sogenannten „Reflexionsseminaren“, ermöglicht. Reflexionsseminare „sind Veranstaltungen, die parallel zu Praktika stattfinden und darauf abzielen, praktisches und wissenschaftliches Wissen miteinander in Beziehung zu setzen. Praktisch erlebte Situationen werden im Seminar systematisch

2 Im Folgenden wird von Interaktionsanalyse gesprochen. Damit wird auf den Forschungsansatz der multimodalen Interaktionsanalyse (Deppermann, 2018; Hausendorf, Mondada & Schmitt, 2012a; Hausendorf, Schmitt & Kesselheim, 2016; Mondada, 2019; Schmitt, 2015) referiert, wobei multimodale Aspekte der Unterrichtskommunikation (Gestik, Blicke, Mimik, Körperorientierung und -position, Bewegung sowie die Manipulation von Objekten und Technologien zur Konstitution des Unterrichtsgeschehens, vgl. Hausendorf, Mondada & Schmitt, 2012b: S. 8) gleichwertig eingeschlossen werden.

analysiert, alternative Handlungsoptionen erarbeitet und anschließend in der Praxis erprobt“ (Wyss & Mahler, 2021: S. 17). Begleitveranstaltungen in den Berufspraktischen Studien kommen gemäß Leonhard (2017: S. 152) u. a. die Funktion zu, eine habitualisierte Distanzierung zur Berufspraxis zu etablieren. Diese methodisch analytische Auseinandersetzung mit Daten aus dem Unterricht ist neben der Teilnahme an der beruflichen Praxis notwendige Bedingung von Professionalisierung (Leonhard & Lüthi, 2021: S. 244). Die rekonstruktive Vorgehensweise der Interaktionsanalyse trägt bei den Studierenden idealerweise zur Herausbildung einer „fallrekonstruktiven Kompetenz“ bei, welche die Grundlage bildet „für ein intuitives, unter Praxiszwängen mögliches, abgekürztes Fallverstehen“ (Helsper, 2001: S. 15). Schwab, der im Projekt *Lehrerprofessionalisierung im Diskurs (LID)* zusammen mit Lehrpersonen mittels Gesprächsanalyse Optionen für deren Unterrichtshandeln entwickelt hat, erachtet es als zentral, dass der Blick bei solchen Projekten auf die „Abnehmenden“ gerichtet wird, d. h. im Fall seiner Studie auf die beteiligten Lehrpersonen. Den Mehrwert, den Lehrpersonen aus einem solchen Projekt gewinnen können, sieht er in der „intensive[n] Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtspraxis und damit auch des eigenen beruflichen Habitus“ (Schwab, 2014: S. 101). Professionalisierung könne in der gesprächsanalytischen Einzelfallarbeit dadurch erzielt werden, dass das eigene Handeln anhand von authentischen Einblicken optimiert würde, Verhaltensmuster erkannt und ggf. verändert würden“ (ebd.).

3. Empirisch basierte Reflexionsanlässe schaffen

Das Erkennen von Verhaltensmustern und das Aufbauen eines Fallverstehens setzt die Fähigkeit zur Reflexion voraus. Reflexionsfähigkeit gilt in der Professionalisierung von Lehrpersonen als Schlüsselkompetenz (vgl. Combe & Kolbe, 2008; Häcker, 2017), mittels der (angehende) Lehrpersonen „Tätigkeiten und Handlungen überdenken, sich der eigenen persönlichen oder beruflichen Biografie bewusst werden, die berufliche Sozialisation und Arbeitsbedingungen hinterfragen und damit ihre Handlungskompetenz, das Professionswissen sowie die Problemlösekompetenz weiterentwickeln“ (Wyss & Mahler, 2021: S. 18). Reflexionsgegenstände sind dabei zwingende Voraussetzung. In seiner Untersuchung zum Reflektieren und Bewerten in Unterrichtsnachbesprechungen plädiert Führer (2020) dafür, „wissenschaftlich fundierte Reflexionsgegenstände zur Verfügung zu stellen, die sowohl den Ausbildungsstand aber auch die Ausbildungsziele, die mit Phasen der Schulpraxis intendiert sind, berücksichtigen“ (Führer, 2020: S. 325, Herv. i. O.). Um in Unterrichtsnachbesprechung eine Steigerung der Professionalität zu erzielen, fordert Führer als Schlussfolgerung seiner Studie u. a., „dass über Unterrichts- und Persönlichkeitsentwicklung betreffende Themen, die für die Interaktanten virulent und relevant sind und ihre jeweiligen Situationen und Ressourcen berücksichtigen, Reflexion betrieben wird“ (ebd.: S. 324).

Im folgenden Abschnitt wird dargelegt, wie mittels Interaktionsanalyse auf der Grundlage von *Good-Practice*-Fällen empirisch basierte Wirkungspotenziale von Lehrpersonenhandlungen eruiert werden, die schließlich als Reflexionsgegenstände fungieren.

Indem durch ein interaktionsanalytisches Verfahren Aussagen zu potenziell wirkungsvollen Unterrichtshandlungen gemacht werden, wird die Interaktionsanalyse um eine präskriptive Perspektive erweitert.

4. Wirkungspotenziale von Unterrichtsinteraktion eruieren

Die durch die Interaktionsanalyse erzielten Ergebnisse sind vorwiegend deskriptiv. Wie zuvor erwähnt, steht dieser Ansatz mit der eher präskriptiv ausgerichteten Sprachdidaktik in einem Spannungsverhältnis (vgl. Abs. 1). Im Kontext der Angewandten Linguistik – in der das Spannungsfeld ebenfalls besteht – schlagen Bendel Larcher und Pick (2023) sowie Brünner und Pick (2020) vor, über die Analyse von *Good-Practice*-Beispielen zu Bewertungen von sprachlichen Handlungen zu gelangen. Der vorliegende Beitrag lehnt sich methodologisch an die Publikationen der Autor*innen an und versteht sich als ein spezifisch für den schulischen Bereich ausgestaltetes Beispiel angewandter Gesprächsforschung. Die Arbeit mit *Good-Practice*-Fällen im schulischen Kontext wird an verschiedenen Stellen propagiert (vgl. Hauser & Mundwiler, 2023; Leonhard, 2017: S. 153; Prediger, 2021: S. 373), wobei davon ausgegangen wird, mit Fällen zu arbeiten, die dem Unterricht entstammen (etwa im Gegensatz zu konstruierten Vignettenfällen). Das Spannungsfeld zwischen Deskription und Präskription kann Brünner und Pick zufolge durch den systematischen Einbezug der Perspektive der Akteur*innen (zumindest teilweise) aufgelöst bzw. produktiv genutzt werden, indem deren Zielvorstellungen in Bezug auf ihr sprachliches Handeln zentral gesetzt werden (vgl. Brünner & Pick, 2020: S. 69 ff.). Was bei einem *Good-Practice*-Fall als ‚good‘ klassifiziert wird, definieren die Beteiligten also selbst, denn kommunikative Verhaltensweisen können nicht allgemeingültig als ‚gut‘ definiert werden, „sondern immer nur im Hinblick auf bestimmte Situationen, konkrete Ziele und spezifische Interessen“ (Bendel, 2004: S. 82). Diese kennen die Beteiligten selbst am besten. Hauser und Mundwiler argumentieren für den schulischen Kontext ähnlich: Ihnen zufolge ist es im Zusammenhang mit der Definition von *Good Practice* zielführend, „nicht eine allgemeine Definition von ‚guten Merkmalen‘ anzustreben, sondern die Ziele einzelner Lehrpersonen in den Vordergrund zu rücken und die Frage zu stellen, mit welchen Maßnahmen diese Ziele am ehesten erreicht werden können“ (Hauser & Mundwiler, 2023: S. 142). Denn *Good Practices* stellen bewährte Lösungen für wiederkehrende Probleme des Unterrichts dar, sowohl das Problem wie auch die Lösung sind jedoch vom pädagogischen Ziel bestimmt. Entsprechend variieren Problem und Lösung bzw. was schließlich als *Good Practice* erachtet wird von Fall zu Fall (vgl. ebd.). Der Orientierung an der Zielperspektive liegt im Sinne Helsepers (2002: S. 96) auch die Prämisse zugrunde, dass jede Lehrperson ihre individuelle optimale ‚Qualität‘ pädagogischen Handelns auf unterschiedlichen Wegen erreicht.

Die folgenden methodologischen Ausführungen basieren auf dem Analyseverfahren von Gregori (2021; 2022), welches wiederum auf die Überlegungen von Brünner und Pick (2020) zurückgeht. Kurz zusammengefasst werden ausgehend von den Zielsetzungen von Studierenden *Good-Practice*-Fälle eruiert (s. oben). Diese werden interaktionsanalytisch

untersucht, um daraus Wirkungspotenziale des Lehrpersonenhandelns abzuleiten. Die Interaktionsanalyse dient als ‚Analysewerkzeug‘³, um methodisch angeleitet das Verstehen realer Sachverhalte, Problemlagen und Zusammenhänge zu ermöglichen, „sowie die Möglichkeit, Aussagen über Schule und Unterricht zu treffen, die mehr Geltung beanspruchen können als subjektivistische Meinungen“ (Leonhard, Fraefel, Jünger, Košinár, Reintjes & Richiger, 2016: S. 85 f.). Die eruierten Wirkungspotenziale fungieren als empirisch basierte Reflexionsgegenstände (vgl. Abs. 3), die es ermöglichen, Aussagen zu treffen, die über die „Einschätzung der ‚Wirksamkeit‘ der Lehrstrategien seitens der Lehrperson“ (Buttlar & Weiser-Zurmühlen, 2019: S. 31, Herv. NG) hinausgehen.

Die Implementierung der hier vorgestellten Methode erfolgt idealerweise in einem Reflexionsseminar (vgl. Abs. 2).⁴ Nachfolgend werden die einzelnen Schritte des Analyseprozesses und des Transfers in die Unterrichtspraxis (vgl. Abb. 1) erläutert.

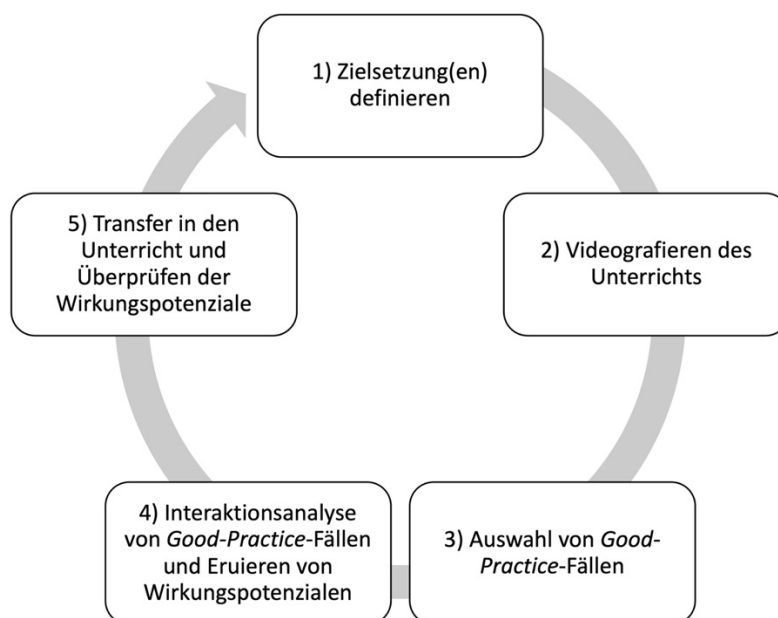


Abb. 1: Ablauf des Analyseprozesses und des Transfers in die Unterrichtspraxis

Schritt 1

Der erste Schritt des methodischen Vorgehens besteht darin, dass die Studierenden im Reflexionsseminar ein Ziel in Bezug auf ihr Unterrichtshandeln definieren und schriftlich festhalten (z. B. Schüler*innen in Gruppendiskussionen möglichst selbständig diskutieren zu lassen). Maßgebend für die Zieldefinition sind die Erfahrungen, die die Studierenden in den Praktika bisher gesammelt haben, und Entwicklungsschwerpunkte, die sie mit ih-

³ Vgl. Sacher (2021: S. 74) für die Darstellung des Einsatzes von (qualitativen) Forschungsmethoden auf einem Spektrum von „Methode als Gegenstand“ und „Methode als (hochschul-)didaktisches Werkzeug“.

⁴ Eine Erprobung konnte bislang noch nicht durchgeführt werden. Sie wird unter Umständen zu wertvollen Erkenntnissen führen, die ggf. Konzeptanpassungen nach sich ziehen werden.

rer*ihrem Mentor*in und ihrer Praxislehrperson vereinbart haben. Indem die (fach-)didaktischen Zielsetzungen der Studierenden als Auswahlkriterium der *Good-Practice*-Fälle fungieren, grenzen die Studierenden die Reflexionsgegenstände selbst ein, die für sie virulent und relevant sind (vgl. Führer, 2020: S. 324 oben, vgl. außerdem Wyss & Mahler, 2021: S. 22).

Schritt 2

Nachdem die Zielsetzung vorgenommen wurde, folgt im zweiten Schritt das Videografieren einer entsprechenden Sequenz aus dem eigenen Unterricht.⁵ Aspekte der Zielsetzung müssen dabei potenziell beobachtbar sein. In Bezug auf das oben genannte Beispiel wären etwa Aufnahmen im Klassenrat oder in Gruppenarbeitsphasen geeignet. Für diesen Schritt sollte genügend Zeit eingeplant werden: Da die Sequenz möglichst im ‚natürlichen Verlauf‘ einer Unterrichtseinheit videografiert wird, kann der genaue Zeitpunkt des Videografierens nicht im Vorfeld festgelegt werden. Eine Videoaufzeichnung ist aufgrund der Flüchtigkeit und Multimodalität mündlicher Kommunikation zwangsläufig nötig, denn allein aus der erinnernden Rückschau lassen sich interaktive Prozesse nicht ausreichend nachvollziehen (vgl. Morek & Heller, 2020: S. 236). Die Möglichkeit zur wiederholten Beobachtung der komplexen Vorgänge unter verschiedenen Aspekten und Perspektiven und frei von unmittelbarem Handlungsdruck wird als gewinnbringend angesehen. Der Vergleich mit anderen Formen der Unterrichtsreflexion zeigt außerdem, dass Lehrpersonen unter Beiziehen von Videos differenzierter und inhaltlich fokussierter reflektieren (vgl. Krammer, 2014: S. 165) und dass ein Zuwachs an professioneller Unterrichtswahrnehmung (d. h. Erkennen und Interpretieren von lernrelevanten Situationen im Unterricht) i. S. einer *professional vision* verzeichnet werden kann (vgl. Kern & Stövesand, 2019; Krammer, Hugener, Biaggi, Frommelt, Führer Auf der Maur & Stürmer, 2016).

Schritt 3

Im dritten Schritt werden *Good-Practice*-Fälle bestimmt. Diese werden gemäß Brünner und Pick definiert als „Formen oder Strategien sprachlichen Handelns, die in ihren interaktiven Wirkungen erfolgreich sind – gemessen an den von den Beteiligten jeweils verfolgten bzw. den in den Analysen ermittelten Zielvorstellungen und den zugrunde liegenden institutionellen Zwecken“ (Brünner & Pick, 2020: S. 80). Für die Auswahl der Fälle sind sowohl äußere Kriterien (bspw. ungefähre Dauer der Sequenzen) wie auch inhaltliche Leitfragen mit den Studierenden zu definieren, z. B.:

⁵ Beim Einsatz von Unterrichtsvideos wird zwischen eigenen und fremden Videos unterschieden (vgl. Kleinknecht, Schneider & Syring, 2014; Krammer, 2014: S. 166; Trautmann & Sacher, 2010: S. 19). *Eigene* Unterrichtsvideos bieten den Vorteil, dass die Kontextinformationen (zur Klasse, zu einzelnen Schüler*innen, zu den üblicherweise im Unterricht vorherrschenden Methoden und Aktionsformen) den Beobachtenden bestens bekannt sind und sie sich dadurch einfacher in die Situation eindenken können (vgl. Kleinknecht et al., 2014: S. 214). Außerdem scheint die motivationale Involviertheit bei der Analyse von eigenen Videos höher zu sein und die Lehrpersonen können die Aufmerksamkeit häufiger auf lernrelevante Merkmale des Unterrichts lenken (vgl. ebd.: S. 215). Für weitere Hinweise zum Einsatz von eigenen Unterrichtsvideos in der Lehrpersonenbildung (vgl. ebd.: S. 218 f.).

- Wo erkenne ich an meinem Unterrichtshandeln, dass ich meine Zielsetzung erreiche?
- Wo erkenne ich am Handeln der Schüler*innen, dass meine Zielsetzung erreicht wird?
- Welche Unterrichtssequenz erscheint mir in Bezug auf meine Zielsetzung gelungen?

Entsprechend dem vorherigen Beispiel könnte ein *Good-Practice*-Fall eine längere Gesprächssequenz darstellen, in der die Schüler*innen unter sich diskutieren, ohne dass die Lehrperson eingreift. Die *Good-Practice*-Fälle werden von den Beteiligten selbst ausgewählt, denn sie kennen die entsprechende Unterrichtssituation am besten und können deren Relevanz einschätzen (vgl. für eine ähnliche Argumentation Pick & Bendel Larcher, 2023: S. 278 sowie Schwab, 2014: S. 95 für ein ähnliches Vorgehen). Im Fall von Studierenden geht damit einher, dass sie durch den Auswahlprozess ihre Reflexionsfähigkeit einsetzen und legitimieren müssen, inwiefern eine bestimmte Sequenz als *Good Practice* in Bezug auf die zuvor bestimmte Zielsetzung gilt.

Die ausgewählten *Good-Practice*-Fälle werden in Ausschnitten transkribiert. Im Sinne einer pragmatischen Arbeitsweise erstellen die Studierenden ein Minimaltranskript nach GAT 2 (Selting et al., 2009, vgl. dazu die Schritt-für-Schritt-Anleitung von Hagemann & Henle, 2021).

Schritt 4

Im nächsten Schritt wird die Analyse der *Good-Practice*-Fälle vorgenommen. Leitend dabei ist die Frage, welche Phänomene des Lehrpersonenhandelns potenziell wirksam sind in Bezug auf die erfolgreiche Umsetzung der Zielsetzung(en). Mit anderen Worten: Es wird untersucht, weshalb eine bestimmte kommunikative Handlung unter gewissen Bedingungen und/oder mittels bestimmter interaktiver Züge ein Wirkungspotenzial aufweist (für das konkrete methodische Vorgehen vgl. Gregori, 2021: S. 257 ff.; Gregori, 2022). Unserem Beispiel folgend könnte sich das verbale Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit (vgl. Haldimann, 2019) und/oder das räumliche Entfernen der Lehrperson als potenziell wirksam für eine schüler*innengeleitete Diskussion erweisen.

Die Studierenden werden mittels eines modellierenden Verfahrens zu einer Beispielanalyse angeleitet, in der grundlegende Elemente der Interaktionsanalyse (z. B. *turn*-Sequenz) eingeführt werden. Anschließend analysieren sie zuerst eigenständig anhand der Transkripte und der Videoausschnitte ihre *Good-Practice*-Fälle. In der Analyse fokussieren sie auf die Rekonstruktion einzelner *turn*-Sequenzen, ohne dass eine feingliedrige Interaktionsanalyse (Segment für Segment) vorgenommen wird (vgl. Abs. 5 zu dieser methodischen Reduktion). In Kleingruppen veranstalten die Studierenden dann jeweils eine Datensitzungen pro Student*in, in der die bisherigen Erkenntnisse diskutiert, überprüft und erweitert werden.

Das Herausarbeiten der potenziellen Wirksamkeit von einzelnen Unterrichtshandlungen der Lehrperson ist bei diesem Schritt das ‚bewertende‘ Element bzw. die präskriptive Komponente im Sinne von Bendel Larcher und Pick (2023) sowie Brünner und Pick

(2020). Die eruierten Wirkungspotenziale fungieren als vorläufige ‚Arbeitshypothesen‘ (vgl. ebd.: S. 81).

Schritt 5

Gemäß den Ausführungen von Brünner und Pick (2020: S. 91 ff.) werden die oben genannten ‚Arbeitshypothesen‘ (d. h. die eruierten Wirkungspotenziale) mit den Praktiker*innen (im vorliegenden Kontext sind dies die Studierenden) überprüft: „Denn sie sind die ExpertInnen ihrer Gespräche und haben aus ihrer Erfahrungsperspektive Einschätzungen zu typischen gelingenden Strategien oder Schwierigkeiten, sie kennen die Konstellationen und die speziellen Bedingungen, die auftreten können“ (ebd.: S. 91). Die Überprüfung findet über den Transfer der eruierten Wirkungspotenziale in die Unterrichtspraxis statt und über die anschließende Reflexion der Umsetzung durch die Studierenden. Die Studierenden integrieren die zuvor als potenziell wirksam eruierte Lehrpersonenhandlung in ihre Unterrichtsplanung, wo diese situativ sinnvoll eingesetzt werden kann. So würde gemäß unserem Beispiel etwa das verbale Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit oder die räumliche Distanzierung bei weiteren schüler*innengeleiteten Kleingruppengesprächen eingeplant. Nach der Umsetzung erfolgt im Reflexionsseminar die Bilanzierung. Leitend ist dabei die Frage, ob die Lehrpersonenhandlung sich erneut als wirksam herausgestellt hat.⁶ Da der gesamte Prozess zirkulär angelegt ist (vgl. Abb. 1), kann die Überprüfung der Wirksamkeit von Unterrichtshandlungen zu neuen Zielsetzungen führen (vgl. auch Wyss & Mahler, 2021: S. 24). So könnte eine weitere Umsetzung – unserem Beispiel folgend – in der räumlichen Distanzierung bei einem schüler*innengeleiteten Klassengespräch bestehen.

5. Fazit

Der vorliegende Artikel versteht sich als Diskussionsbeitrag zum Einsatz der Interaktionsanalyse in der Lehrpersonenbildung, spezifisch im Studienbereich der Berufspraktischen Studien. Es wurde dargelegt, wie ein interaktionsanalytisches Vorgehen in Begleitseminaren der berufspraktischen Ausbildung eingesetzt werden kann, um den Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen zu unterstützen. Der Gewinn der Methode ist darin zu sehen, dass durch die Analyse von Wirkungspotenzialen empirisch basierte Reflexionsgegenstände vorliegen, die auf Zielsetzungen der Studierenden basieren und die in die Unterrichtspraxis transferiert werden.

Mit dem hier vorgestellten Verfahren gehen methodische Eingeständnisse (i. S. einer methodischen Reduktion) einher. Die Interaktionsanalyse wird aufgrund zeitlich begrenzter Ressourcen in einer ‚Minimalform‘ durchgeführt, wobei der Fokus auf der Rekonstruktion einzelner *turn*-Sequenzen liegt. Ebenso wird auf eine erneute interaktionsanalytische Überprüfung der Wirkungspotenziale verzichtet, nachdem sie in

⁶ Da die Überprüfung der potenziell wirksamen Lehrpersonenhandlungen nicht anhand einer erneuten Interaktionsanalyse vorgenommen wird, geht dieser Schritt mit einer methodischen Reduktion einher (vgl. dazu Abs. 5).

die Unterrichtspraxis integriert wurden (vgl. Abs. 4). Auch die Kontrastierungen der *Good-Practice*-Fälle (wie sie bei Gregori, 2021, vorgenommen werden) werden aus Zeit- und Komplexitätsgründen weggelassen. Auf die Herausforderung methodischer Reduktion im Kontext der Lehrpersonenbildung wird an verschiedenen Stellen hingewiesen (z. B. Hauser & Mundwiler, 2023: S. 143; Leonhard & Lüthi, 2021: S. 244; Schwab, 2014: S. 90). Eine Ausrichtung der ‚Forschungspraxis‘, wie sie hier mit allen Vor- und Nachteilen der damit einhergehenden methodischen Limitationen beschrieben wird, impliziert, dass der Professionalisierungsprozess weniger auf das wissenschaftlich-methodische Handeln der Studierenden fokussiert. Stattdessen stehen die Analyseerkenntnisse für die Studierenden möglichst zeitnah ‚zur Verfügung‘ und können für das Professionshandeln fruchtbar gemacht werden (vgl. Hauser & Mundwiler, 2023: S. 143). Für Dozierenden, welche die derart gelagerten Professionalisierungsprozesse der Studierenden im Rahmen von Reflexionsseminaren begleiten, stellen sich entsprechende Anforderungen. Abgesehen vom grundlegenden methodischen Anspruch interaktionsanalytisch zu arbeiten, stehen Dozierende in der Verantwortung, insbesondere den Übergang von der studentischen Analyse der *Good-Practice*-Fälle (Schritt 4) hin zur Umsetzungsplanung und der anschließenden Reflexion des Unterrichts (Schritt 5) sorgfältig zu unterstützen.

Im Zusammenhang mit methodischer Reduktion wirft Leonhard (2017) hinsichtlich der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen im Rahmen der Berufspraktischen Studien die Fragen auf, ob Studierende in der Wissenschaftspraxis überhaupt heimisch werden können, ob die Distanzierung zur beruflichen Praxis über wissenschaftliche Methoden ein Gewinn darstellt und inwiefern dadurch tatsächlich Professionalisierungsprozesse stattfinden (ebd.: S. 159). Die vorgestellte Methode setzt reduzierte forschungsmethodische Kenntnisse der Interaktionsanalyse voraus (vgl. Abs. 4). Sie leistet damit nur in begrenztem Maße einen Beitrag dazu, dass Studierende aktiv in der Wissenschaftspraxis tätig sind. Durch den systematischen Einbezug der pädagogischen und didaktischen Zielsetzungen der Studierenden findet der Prozess der Distanzierung, welcher durch die Interaktionsanalyse angeregt wird, jedoch in höchst individualisiertem Maße statt, da die Analyseerkenntnisse auf die effektiven Unterrichtsplanungsabsichten sowie das Unterrichtshandeln der Studierenden zurückgebunden werden. Eine empirische Methode wie die Interaktionsanalyse wird aus diesem Grund – unter Berücksichtigung der entsprechenden hochschuldidaktischen Adaptation, zu welcher die methodische Reduktion gezählt wird – als gewinnbringend erachtet. Professionalisierungsprozesse sind erstens hinsichtlich der Evaluationskompetenz des eigenen Unterrichtshandelns zu erwarten, indem Studierende gelungene Interaktionssequenzen in den Unterrichtsvideos identifizieren, zweitens im Bereich der Planungskompetenz, da die Studierenden ihre pädagogische und (fach-)didaktische Zielsetzung definieren und drittens im Unterrichtshandeln, da die eruierten Wirkungspotenziale schließlich in das Unterrichtshandeln integriert werden.

6. Literatur

- von Aufschnaiter, Claudia & Prechtel, Helmut (2018). Argumentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht. In Krüger, Dirk; Parchmann, Ilka & Schecker, Horst (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 87–104. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_6
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., bearb. und aktual. Aufl. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Arbeitshefte 38).
- Bendel Larcher, Sylvia & Pick, Ina (Hrsg.) (2023). *Good Practice in der institutionellen Kommunikation. Von der Deskription zur Bewertung in der Angewandten Gesprächsforschung*. Berlin: de Gruyter (= Sprache im Kontext 49).
- Bendel, Sylvia (2004). Gesprächskompetenz vermitteln – Angewandte Forschung? In Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 67–86.
- Boelmann, Jan M. (Hrsg.) (2018). *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik – Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brünner, Gisela & Pick, Ina (2020). Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71(1), S. 63–98.
- Buttlar, Ann-Christin & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach-)didaktisch reflektieren Der Beitrag der Gesprächsanalyse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2(2), S. 20–37.
- Caruso, Celestine; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas & Schick, Kim (Hrsg.) (2018), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. erweit. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875.
- Deppermann, Arnulf (2018). Sprache in der multimodalen Interaktion. In Arnulf Deppermann & Silke Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin: de Gruyter, S. 51–85.
- Ehlich, Konrad (1981). Schulischer Diskurs als Dialog? In Schröder, Peter & Steger, Hugo (Hrsg.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, S. 334–369.
- Ehras, Christina & Dittmer, Arne (2018). Kennzeichen guten Erklärens im Biologieunterricht. Wie Schüler*innen die Erklärung komplexer biologischer Phänomene wahrnehmen. In Krüger, Dirk; Schmiemann, Philipp; Möller, Andrea; Zabel, Jörg; Schlüter, Kirsten & Grossschedl, Jörg (Hrsg.), *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 79–93.

- Führer, Felician-Michael (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gregori, Nina (2021). *Lehrpersonenhandeln im Klassenrat. Eine interaktionsanalytische Untersuchung*. Bern: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18898>
- ___ (2022). *Wirkungspotenziale von Lehrpersonenhandlungen im Klassenrat*. Locarno, S. 315–319. <https://doi.org/10.33683/dida.22.05.57>
- Grundler, Elke (2018). Mündlichkeit. Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Gesprächsanalytische Forschungsperspektiven. In Boelmann (Hrsg.), S. 321–338.
- Gut, Christoph & Tardent, Josiane (2021). Argumentieren im Naturwissenschaftsunterricht – Förderung und Beurteilung einer Basiskompetenz für die Erkenntnisgewinnung. In Lötscher, Hanni; Naas, Marcel & Roos, Markus (Hrsg.), *Kompetenzorientiert beurteilen*. Bern: hep, S. 329–362.
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–45.
- Hagemann, Jörg & Henle, Julia (2021). *Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript) – Schritt für Schritt. Aktualisierte Version*. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Projekte/Quasus/Dateien/Transkribieren_nach_GAT_2_-_Schritt_fuer_Schritt_Aktualisierte_Version.pdf (zuletzt aufgerufen am 18.08.2023).
- Haldimann, Nina (2019). „Du mueschs mit de Klass“ – Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit als Steuerungsmechanismus der Partizipation im Klassenrat. In Hauser, Stefan & Nell-Tuor, Nadine (Hg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: hep (= Reihe Mündlichkeit 6), S. 58–86. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4428149>
- Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza & Schmitt, Reinhold (Hg.) (2012a). *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur Deutschen Sprache 62).
- ___ (2012b). Raum als interaktive Ressource: Eine Explikation. In Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza & Schmitt, Reinhold (Hg.), *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur Deutschen Sprache 62), S. 7–36.
- Hausendorf, Heiko; Schmitt, Reinhold & Kesselheim, Wolfgang (2016). *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur deutschen Sprache 72).
- Hauser, Stefan & Mundwiler, Vera (2023). „Good practice“ als Ergebnis partizipativer Unterrichtsforschung – Wie Praxis und Forschung von einer Zusammenarbeit profitieren können. In Bendel Larcher & Pick (Hg.), S. 123–147.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2018). Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In Boelmann (Hg.), S. 221–244.

- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In *Journal für LehrerInnenbildung* 1(3), S. 7–15.
- (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In Kraul, Margret; Marotzki, Winfried & Schweppe, Cornelia (Hg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Herzmann, Petra; Košinár, Julia & Leonhard, Tobias (2021). Einleitung. In Leonhard et al. (Hg.), S. 7–18.
- Kern, Friederike & Stövesand, Björn (2019). Professionalisierung im Fach: Rekonstruktion von Prozessen forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. Editorial zu Themenheft 2 der HLZ. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2(2), S. i–vii.
- Kleinknecht, Marc; Schneider, Jürgen & Syring, Marcus (2014). Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32(2), S. 210–220.
- Kotthoff, Helga (2013). Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz. In Huneke, Hans-Werner (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 2. Aufl. Bd. 1. Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 108–125.
- Krammer, Kathrin (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32(2), S. 164–175.
- Krammer, Kathrin; Hugener, Isabelle; Biaggi, Sandro; Frommelt, Manuela; Furrer Auf der Maur, Gabriela & Stürmer, Kathleen (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. In *Unterrichtswissenschaft* 44(4), S. 357–373.
- Kupetz, Maxi (2018). Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In Caruso, Celestine; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas & Schick, Kim (Hg.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 49–67.
- Kupetz, Maxi; Becker, Elena; Helzel, Andreas; Schöps, Miriam; Linder, Martin & Rabe, Thorid (2020). Sprache(n) im Fachunterricht: Heterogenitätssensibilisierung durch Kasuistik. In *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 3(1), S. 153–189.
- Leonhard, Tobias (2017). Im Modus kritischer Distanzierung. Begleitung von Professionalisierungsprozessen durch Wissenschaftspraxis. In Fraefel, Urban & Seel, Andrea (Hg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien*. Münster: Waxmann, S. 149–162.
- Leonhard, Tobias; Fraefel, Urban; Jünger, Sebastian; Košinár, Julia; Reintjes, Christian & Richiger, Beat (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische

- Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11(1), S. 79–98.
- Leonhard, Tobias; Herzmann, Petra & Košinár, Julia (Hg.) (2021). „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie*“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann (= Schulpraktische Studien und Professionalisierung 5).
- Leonhard, Tobias & Lüthi, Katharina (2021). Das Konzept der Adressierung als analytische Perspektive in den Schul- und Berufspraktischen Studien. Eine hochschuldidaktische Adaption der Adressierungsanalyse. In Leonhard et al. (Hg.), S. 241–261.
- Leßmann, Ann-Christin (2020). *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden*. Tübingen: Stauffenburg (= Linguistik 115).
- Lüthi, Katharina & Leonhard, Tobias (2016). „Das geht doch auch ohne Methode“ – Wenn Studierende datengestützt über Unterricht nachdenken. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34(2), S. 196–202.
- (2021). Doppelte Professionalisierung: (Wie) kann sie gelingen? Erschließung beruflicher Praxis mit Instrumenten der Grounded-Theory-Methodologie. In Leonhard et al. (Hg.), S. 217–239.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Harvard: Harvard University Press.
- Mondada, Lorenza (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. In *Journal of Pragmatics* 145, S. 47–62.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2020). Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung – (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In Schmidt, Frederike & Schindler, Kristen (Hg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Berlin: Peter Lang, S. 227–243.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien; Kinalzik, Noelle & Schneider, Valentin (2022). Von der Gesprächsanalyse zur Entwicklung des interaktionssensiblen Kodierinstruments ISKODIL: Ausprägungen diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche erfassen. In *SLLD* 2, S. 1–29.
- Paul, Ingwer (2018). *Lehrkunst: Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Bielefeld: Aisthesis.
- Pick, Ina & Bendel Larcher, Sylvia (2023). Zusammenfassung und Ausblick: Leitfragen für Forschung zu good practice. In Bendel Larcher & Pick (Hg.), S. 273–296.
- Prediger, Susanne (2021). Von Unterrichtsforschung zu Design-Research auf Professionalisierungsebene. Diskurssensible Gesprächsführung lernen. In Quasthoff, Uta; Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 324), S. 347–377.
- Prediger, Susanne; Erath, Kristin; Quasthoff, Uta; Heller, Vivien & Vogler, Anna-Marietha (2016). Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen. Die Rolle von Diskurs-

- kompetenz. In Menthe, Jürgen; Höttecke, Dietmar; Zabka, Thomas; Hammann, Marcus & Rothgangel, Martin (Hg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 285–300.
- Sacher, Julia (2018). Unterrichtskommunikation und -interaktion als Professionalisierungsthemen der Lehrer*innenausbildung. In Caruso, Celestine; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas & Schick, Kim (Hg.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 103–118.
- ___ (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2(2), S. 1–19.
- ___ (2021). „wirklich jede Äusserung [ist] bedeutungsvoll“. Zur gesprächsanalytisch fundierten Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In Kunz, Alexa M.; Mey, Günther; Raab, Jürgen & Albrecht, Felix (Hg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 73–98.
- Schmitt, Reinhold (2015). Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In Dausend-schön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (Hg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äusserungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: Transcript, S. 43–51.
- Schwab, Götz (2014). LID – Lehrerprofessionalisierung im Diskurs. Eine Pilotstudie zur gesprächsanalytischen Beratung von Englischlehrkräften in der Realschule. In Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschild, Katrin & Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.), *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 89–105. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_6
- Selting, Margret et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- Sinclair, John McHardy & Coulthard, Malcolm (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Spiegel, Carmen (2006). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Stövesand, Björn (2019). Von der Beobachtung zur Reflexion. Die interaktive Emergenz fachdidaktischer und fachlicher Reflexionen zum Deutschunterricht. In *Herausforderungen Lehrer_innenbildung* 2(2), S. 38–56.
- Trautmann, Matthias & Sacher, Julia (2010). Videofeedback als Instrument zur Unterrichtsentwicklung – Begründungen, Konzepte, offene Fragen. In Trautmann, Matthias & Sacher, Julia (Hg.), *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 11–24.
- Wagner, Jonas; Krause, Arne; Uribe, Ángela; Prediger, Susanne & Redder, Angelika (2022). *Mehrsprachiges Mathematiklernen. Von sprachhomogenen Kleingruppen zum Regelunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Münster: Waxmann (= Sprach-Vermittlungen 22).

Wyss, Corinne & Mahler, Sara (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. In *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), S. 16–25.

Über die Autorin

Dr. Nina Gregori ist Bereichsleiterin und Dozentin an der Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule FHNW. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Mündlichkeit, Interaktionsforschung, Unterrichtskommunikation und Professionalisierung.

Korrespondenzadresse: nina.gregori@fhnw.ch

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4574-0593>