

Miriam Morek

„Diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche führen“. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Aneignung einer professionellen Kernpraktik durch Gesprächsanalyse und -simulation

Abstract

Unterrichtsgespräche so gestalten zu können, dass sie sowohl gehaltvolle fachliche als auch sprachlich-diskursive Lernprozesse auf Seiten der Schüler*innen ermöglichen, rückt als Bestandteil professioneller Kompetenz von Lehrkräften zunehmend in den Blick. Bisher mangelt es jedoch an entsprechenden Vermittlungskonzepten für die erste Phase der Lehrkräftebildung. Der Beitrag stellt ein Seminarconcept vor, das auf diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln in Unterrichtsinteraktionen fokussiert und dabei gesprächsanalytisches Arbeiten mit dem Core-Practice-Ansatz kombiniert.

Designing classroom discussions so as to enable both substantial subject-related learning and discursive learning on part of the students is increasingly gaining attention as a component of teachers' professional competence. So far, however, there has been a lack of appropriate teaching concepts for the first phase of teacher training. The article presents a seminar concept that focuses on facilitating discourse development in classroom interactions and combines conversation-analytical methods with the approach of core practices in teacher education.

Schlagwörter:

Unterrichtsgespräche, Lehrkräftebildung, Gesprächsanalyse, Diskurserwerbsförderung
Classroom discussions, teacher education, conversation analysis, discourse acquisition

1. Einleitung

Unterrichtsgespräche stellen im schulischen Alltag eine wiederkehrende und häufige Praxis dar, die das berufliche Handeln von Lehrkräften unabhängig von Schulstufe und -fach entscheidend prägt (Paul, 2018: S. 14). Allerdings hat die empirische Unterrichtsforschung sowohl pädagogisch-psychologischer als auch linguistischer Provenienz immer wieder dokumentiert, dass Unterrichtsgespräche meist nach unproduktiven, wenig lernförderlichen Mustern verlaufen (z. B. Howe & Abedin, 2013; Mercer, Wegerif & Major, 2020): Lehrer*innenseitige Fragen und Impulse sind kaum kognitiv-aktivierend und lösen oft nur Kurzantworten von Schüler*innen aus, die auf einzelne Wissens-elemente gerichtet sind (z. B. Ehlich & Rehbein, 1986; Stahns, 2013); Schüler*innen, die Wortbeiträge liefern, werden kaum jemals zu deren Elaboration herausgefordert (Leßmann, 2020; Mo-



rek, 2012: S. 213-214). Dadurch gehen erstens wertvolle (Lern)Gelegenheiten für das gemeinsame Nachdenken im Gespräch und die Vertiefung fachlicher Zusammenhänge verloren, wie sie vor allem durch das Elizitieren stärker ausgebauter Schüler*innenbeiträge mit erklärendem oder argumentativem Charakter erreicht werden könn(t)en (Heller, 2021; Pauli & Reusser, 2015; Winkler, 2017). Zweitens bleibt auch das Potenzial von Unterrichtsgesprächen für die Entwicklung mündlicher Diskursfähigkeiten von Schüler*innen ungenutzt (Heller & Morek, 2015). Das in diesem Beitrag fokussierte Konzept diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche, das das Stellen diskursiver Anforderungen (z. B. Erklären, Argumentieren) in Kombination mit interaktiv-unterstützenden Zuhöreraktivitäten zentral setzt (Heller & Morek, 2015; Morek & Heller, 2021), bietet dazu einen Gegenentwurf (ähnlich z. B. Gröschner, Calcagni, Klaß & Hickethier, 2022; Mercer et al., 2020; Pauli, Zimmermann, Wischgoll, Moser & Reusser, 2022). Damit Unterrichtsgespräche jedoch in der Praxis tatsächlich lern- und sprachförderlich(er) umgesetzt werden, bedarf es der gezielten Professionalisierung.

Bisher jedoch fehlt es insbesondere in der universitären Lehrkräftebildung, wie auch Gegner und Schilcher (2022: S. 155) anmerken, an systematischen Gelegenheiten zum Auf- und Ausbau professioneller Kompetenz im Bereich mündlicher Kommunikation (vgl. aber z. B. Gröschner et al., 2022). Vor diesem Hintergrund präsentiert der vorliegende Beitrag ein Konzept für eine fachdidaktische Lehrveranstaltung, die das diskurserwerbsförderliche Gestalten fachlicher Unterrichtsgespräche zentral setzt. Es wurde für ein Modul im Masterstudium des Lehramts Deutsch/Sprachliche Grundbildung entwickelt und ist fächerübergreifend adaptierbar. Der Grundgedanke des Konzepts besteht darin, die analytisch-reflexive Auseinandersetzung mit Strukturen, Problemen und Potenzialen von Unterrichtsgesprächen mit einem handelnd-erprobenden Zugang zu koppeln. Dazu wird eine transkriptbasierte, gesprächsanalytische und fachdidaktische Herangehensweise mit dem praxenbasierten Professionalisierungsansatz der Core Practices (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Fraefel, 2022) kombiniert.

Im Beitrag wird zunächst überblicksartig skizziert, welche Rolle gesprächsanalytischen Zugängen bisher für die Aneignung kommunikationsbezogener Kompetenzen in der Lehrkräftebildung zugeschrieben wird (2.1), inwiefern das diskurserwerbsförderliche Gestalten von Unterrichtsgesprächen einen zentralen Professionalisierungsgegenstand für (angehende) Lehrkräfte darstellt (2.2) und welches Potenzial der Core-Practice-Ansatz für das gezielte Üben unterrichtlicher Gesprächsführung bietet. Ausgehend von dieser theoretischen Grundlegung werden dann Zielsetzungen und der konzeptuelle und didaktisch-methodische Aufbau des Seminars beschrieben und anhand exemplarischer Materialien und Arbeitsergebnisse veranschaulicht. Dabei wird insbesondere aufgezeigt, wie das transkriptbasierte, gesprächsanalytische Arbeiten als methodisches Instrument der Fremd- und Selbstreflexion sowie als Bezugspunkt didaktisierten Probehandelns für die Gestaltung des Seminars leitend ist.

2. Professionalisierung für diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche

2.1 Gesprächsanalytische Ansätze in der Lehrkräftebildung

Bisherige Bemühungen, in der ersten Phase der Lehrkräftebildung lernförderliches Führen von Unterrichtsgesprächen zum Gegenstand zu machen, setzen in erster Linie an schulischen Praxisphasen an (Bozbiyık, Sert & Bacanak, 2022; Gröschner et al., 2022; Schwab & Oesterle, 2022; Werner, 2022; Winkler & Seeber, 2020). Dies erscheint deswegen besonders naheliegend, weil der Einsatz im schulischen Praxisfeld ein unmittelbares Erproben kommunikativen Agierens mit Schüler*innen ermöglicht. In der Regel wird dabei entlang zyklischer Modelle gearbeitet (z. B. IMDAT¹, Sert, 2015), die evidenzbasiertes Input zu Unterrichtsinteraktionen mit anschließenden Phasen der Erprobung in Übungs- und Realkontexten sowie (videobasierter) Reflexion verbinden (vgl. auch Dammert & Gasser, 2022; Morek & Heller, 2020).

Daneben wird das forschende Lernen als Zugang vorgeschlagen, um über die rekonstruktiv-kasuistische Auseinandersetzung mit Unterrichtsaufzeichnungen professionelles Wissen und professionelles Wahrnehmen im Bereich von Unterrichtsgesprächen zu erhöhen (z. B. Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2019; Kern, 2014; Sacher, 2021, 2022). Während dabei v.a. die „Sensibilisierung“ (Sacher, 2021) bzw. „awareness“ (Schwab, 2014; Körköö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2022) für typische Probleme und Strukturen von Unterrichtsgesprächen das Ziel ist, steht im Zusammenhang mit Praxisphasen stärker die Anbahnung unterrichtlicher Interaktionskompetenz von Lehrkräften im Sinne eines (praktischen) Könnens (Neuweg, 2014) im Zentrum (vgl. z. B. Werner, 2022).

Insgesamt sind viele der derzeitigen Bemühungen um die Professionalisierung angehender Lehrkräfte für Unterrichtsinteraktionen im Kontext der angewandten Gesprächsforschung verortet. Dem strikt deskriptiven und explorativen Selbstverständnis der klassischen Konversationsanalyse folgend (z. B. Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2021; Sacher, 2021), wird dabei i. d. R. eine Analyse- und Reflexionshaltung des „open-ended, unmotivated looking“ (ten Have, 2011) geltend gemacht. Das bedeutet: Durch gezielt offen angelegte Untersuchungsfragen (z. B. „Was passiert hier?“, Sacher, 2021: S. 88) und mikrostrukturelle Zug-um-Zug-Betrachtung authentischer Gesprächsverläufe soll den Teilnehmer*innen die Möglichkeit gegeben werden, kommunikative Probleme und daraus erwachsende ‚trainables‘ selbst relevant zu setzen (Bozbiyık et al., 2022; Church & Bateman, 2020; Schwab & Oesterle, 2022; Stokoe, 2011). Mit dem Verweis darauf, dass jedes Gespräch und jede Äußerung innerhalb eines Gesprächs stets als kontextualisiert und ko-konstruiert aufzufassen ist, wird dabei die Vorgabe spezifischer Interaktionsstrategien sogar explizit abgelehnt (z. B. Church & Bateman, 2020: S. 653).

Auf der anderen Seite wird übereinstimmend berichtet, dass es (angehenden) Lehrkräften kaum gelingt, rein induktiv in authentischen Daten (z. B. Videos) einschlägige lernrelevante Aspekte wahrzunehmen (Körköö et al., 2022: S. 85; Schwab & Oesterle,

¹ Introducing classroom interactional competence, Microteaching, Dialogic reflection, Actual teaching, Teacher collaboration and critical reflection

2022), die über oberflächennahe Aspekte (z. B. ‚viel Redezeit‘) hinausgehen. Daher seien „guiding frameworks and knowledgeable others“ (Körköö et al., 2022: S. 85) wichtig, um die fokussierte, wissensbasierte professionelle Wahrnehmung zu erhöhen (vgl. auch Schwab & Oesterle, 2022: S. 73). Diesen Überlegungen folgend setzt auch das vorliegende Seminarkonzept deduktiv an, indem es mit diskurserwerbsförderlichem Lehrer*innenhandeln ein forschungsbasiertes, lernförderliches Konzept für die unterrichtliche Gesprächsführung zum Lerngegenstand macht (vgl. 2.2). Damit wird auch dem immer wieder thematisierten Umstand Rechnung getragen, dass Noviz*innen – anstelle einer deskriptiven Selbstbeschränkung auf das Erforschen von Interaktionen – Bedarf äußern nach Orientierungswissen zu umsetzbaren Lösungen und Verhaltensratschlägen (z. B. Church & Bateman, 2023: S. 652; Sacher, 2021: S. 76).

2.2 Diskurserwerbsförderliches Gestalten von Unterrichtsgesprächen

Das Konzept diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche (Heller & Morek, 2015; Morek & Heller, 2021) teilt mit verwandten Konzepten wie den „dialogischen Unterrichtsgesprächen“ (Dammert & Gasser, 2022; Gröschner et al., 2022; Mercer et al., 2020; Pauli et al., 2022) die Annahme, dass vertieftes Lernen in unterrichtlichen Interaktionen vor allem durch das kollaborative Konstruieren, Abwägen und Aushandeln von Wissen in der mündlichen Kommunikation entsteht. Werden Schüler*innen systematisch, z. B. durch „Deep Reasoning Fragen“ (Kobarg & Seidel, 2007), zum Vollzug diskursiver Praktiken wie Erklären oder Argumentieren gebracht, müssen sie fachliche Zusammenhänge versprachlichen und zum Gegenstand des gemeinsamen Nachdenkens machen. Die diskursiven Praktiken stellen dabei Werkzeuge der fachlichen Erkenntniskommunikation dar (Morek & Heller, 2012; Heller, 2021). Sie werden hier verstanden als komplexe Formen sprachlichen Handelns, die global strukturiert sind, also auf Interaktionsebene aus mehreren nacheinander zu vollziehenden Handlungsschritten bestehen und i. d. R. das kohärente Vertexten einzelner Elemente zu einem sog. Äußerungspaket (z. B. einer Erklärung, einem Argument) erfordern. Beispielsweise kann es im Deutschunterricht darum gehen, die Bedeutung einer Metapher („vergilbtes Gefühl“) zu erklären und damit konzeptuelles Wissen zu poetischen Prozessen der Bedeutungsübertragung aufzubauen.

Entscheidend ist nun, dass Schüler*innen für die Partizipation an diskursiven Praktiken über entsprechende diskursive Kompetenzen verfügen müssen (Quasthoff, Heller & Morek, 2021). So müssen sie zum Beispiel erkennen können, welche Fragen oder Impulse nicht lediglich Kurzantworten, sondern ganze Äußerungspakete erfordern (Kontextualisierungskompetenz), und sie müssen eine Erklärung oder ein Argument angemessen inhaltlich aufbauen können (Vertextungskompetenz). Aus der Diskurserwerbsforschung wissen wir, dass Schüler*innen solche diskursiven Kompetenzen in sehr unterschiedlichem Maße mitbringen, diese bis weit in die Adoleszenz hinein erst noch erwerben müssen (ebd.) und dass bestimmte Gesprächsaktivitäten von kompetenten Anderen (z. B. Eltern, Lehrkräfte) ein entscheidender Motor des Erwerbs sind. Diskurserwerbsförderliches Gestalten von Unterrichtsgesprächen setzt dies um und umfasst auf Seiten der Lehrkräfte

vor allem folgende interaktive Aktivitäten: 1) das Stellen diskursiver Anforderungen (mittels sog. globaler Zugzwänge, vgl. 3.3.1), 2) das aktive Zuhören (z. B. verständnissichernde Nachfragen), 3) das Involvieren aller Schüler*innen (z. B. mit initiativem Aufrufen, Morek, Heller & Kinalzik, 2022), 4) den adaptiven Zuschnitt diskursiven Forderns und Unterstützens sowie 5) die fachdidaktisch zielführende Einbettung diskursiver Lerngelegenheiten (Morek & Heller, 2021).

Weil das diskurserwerbsförderliche Gestalten von Unterrichtsgesprächen fach- und lerngegenstandsunabhängig relevant, für weite Phasen des Unterrichtsalltags anwendbar und gemäß der bisherigen Forschung für das fachliche und sprachlich-diskursive Lernen von Schüler*innen dienlich ist (zusammenfassend: Heller & Morek, 2019), kann es als sog. professionelle „Kernpraktik“ (Grossman et al., 2009) des Lehrkräfteberufs begriffen werden (vgl. 2.3). Empirisch zeigt sich allerdings, dass es bislang nur vereinzelt intuitive Anwendung findet und stattdessen wenig produktive Interaktionsmuster (z. B. kleinschrittige Fragen, Kurzantworten) vorherrschen (z. B. Mercer et al., 2020). Das macht diskurserwerbsförderliches Lehrer*innenhandeln zu einem Professionalisierungsgegenstand – auch bereits im Lehramtsstudium.

2.3 Ein praktikenbasierter Ansatz zur Professionalisierung im Bereich Unterrichtsgespräche

Angesichts des hohen Zeit- und Handlungsdrucks und Routinegrads mündlicher Unterrichtskommunikation ist davon auszugehen, dass professionelles Wissen *über* lern- und diskurserwerbsförderliche Muster von Unterrichtsgesprächen nicht ausreicht, um tatsächlich in didaktischen Anforderungssituationen gemäß solcher Muster agieren zu können (Morek & Heller, 2020). Insofern erscheinen vor allem praktikenbasierte Zugänge der Lehrkräfteprofessionalisierung, die bei der handelnden Erprobung, Reflexion und wissenschaftsbasierten Anreicherung lehrkraftspezifischer beruflicher Tätigkeiten ansetzen, für deren Erwerb besonders zielführend.² Mit dem Core-Practice-Ansatz (Grossman et al., 2009; Fraefel, 2022) liegt ein solcher Zugang vor, der auch bereits nutzbar gemacht wird für das Erlernen kommunikativ zu bewerkstelliger professioneller Kernpraktiken (z. B. ‚Anleiten‘, Kleinknecht, Broß, Prinz-Weiß & Nückles, 2022; ‚Erklären‘, Asen-Molz, Knott & Schilcher, 2022).

² Wenn hier von „Praktiken“ bzw. „Kernpraktiken“ des Lehrberufs die Rede ist, sind verschiedene Tätigkeiten im Rahmen des Lehrens und Lernens gemeint (z. B. ‚Lerngegenstände diagnostizieren‘, ‚Feedback geben‘, ‚Lernziele festlegen‘). Das Führen von Unterrichtsgesprächen wird weithin als eine besonders zentrale Praktik von Lehrkräften erachtet (z. B. Fraefel (2022), Gröschner, Calcagni, Klaß & Hickethier (2022), Lipowsky & Rzejak (2022)). Der Begriff der „diskursiven Praktiken“ hingegen (vgl. 2.2) entstammt nicht der Professionalisierungsforschung, sondern der Linguistik und Wissenssoziologie und bezieht sich auf gesamtgesellschaftlich relevante, wiederkehrende kommunikative Aktivitäten zur Lösung bestimmter kommunikativer Probleme (z. B. Erklären als Verfahren zum Wissenstransfer). Versteht man, wie der vorliegende Beitrag, diskurserwerbsförderliches Lehrer*innenhandeln als Kernpraktik des Lehrberufs, dann gehört das Ermöglichen diskursiver Praktiken in Unterrichtsgesprächen zu den zentralen kommunikativen Praktiken einer Lehrkraft.

Um Noviz*innen Kernpraktiken zugänglich zu machen, gilt es in Anschluss an Grossman et al. (2009), a) geeignete „*Repräsentationen*“ für die zu erlernende Praktik einzusetzen (z. B. Videos, Transkripte, verbale Umschreibungen), b) die komplexen Kernpraktiken in wahrnehm- und erwerbzbare Teilhandlungen zu zerlegen („*Dekomposition*“) und c) „*Approximationen*“ zu ermöglichen, d. h. praktische Anwendungs- und Übungssituationen mit reduzierter Komplexität, die in geschütztem Rahmen Raum für Experimentation, Feedback und Reflexion bieten (Schneider & Petko, 2022: S. 98).

Erste, in jüngster Zeit entstandene Interventionsstudien zur Vermittlung und Aneignung kommunikationsbezogener Kernpraktiken durch Lehramtsstudierende (Asen-Molz et al., 2022; Gröschner et al., 2022; Kleinknecht et al., 2022) verweisen auf die Notwendigkeit, die zu erlernende Kernpraktik tatsächlich deduktiv zu repräsentieren und zugleich Gelegenheit für das eigene Erproben und Üben zu geben. Während schulische Realsituationen dabei gerade auf Noviz*innen oft überfordernd wirken und einem Rückfall in intuitive Muster Vorschub leisten (Werner, 2022), scheinen stark vorstrukturierte, komplexitätsreduzierte Anwendungssettings im Modus des Microteachings besonders erfolgsversprechend (Kavanagh & Rainey, 2017; Kleinknecht et al., 2022). Zu betonen ist, dass der handelnd-erprobende Umgang mit Kernpraktiken keineswegs als rezeptologisches Einüben (miss)verstanden werden darf, sondern auf das „Verstehen der Bedeutung von grundlegenden Handlungsformen“ (Fraefel, 2022: S. 18) sowie die „Fähigkeit, sie flexibel in wechselnden Situationen des beruflichen Handelns umzusetzen“ (ebd.) zielt.

Im Folgenden wird ein Seminarkonzept vorgestellt, das ‚diskurserwerbsförderliches Gestalten von Unterrichtsgesprächen‘ als Kernpraktik konzipiert und diese sowohl über die gesprächsanalytische Arbeit mit Transkripten zugänglich macht als auch durch Rollenspiele und deren Reflexion. Das Konzept ist für eine sprachdidaktische Lehrveranstaltung in der Germanistik entwickelt worden, doch aufgrund der fächerübergreifenden Relevanz diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche auf andere (fach)didaktische Seminarkontexte übertragbar.

3. Seminarkonzept zu diskurserwerbsförderlichen Unterrichtsgesprächen

3.1 Verortung und Anlage der Lehrveranstaltung

Das hier beschriebene Seminarkonzept wurde für die im Fach Deutsch/Sprachliche Grundbildung verortete Pflichtveranstaltung „Linguistische Gesprächsanalyse und Kommunikation im Deutschunterricht der Grundschule“ entwickelt. Diese wird an der Universität Duisburg-Essen im Lehramtsstudium für Grundschulen im 3. Master-Fachsemester (d. h. nach Absolvieren des Praxissemesters) belegt. Übergeordnetes Ziel der Lehrveranstaltung ist es, gesprächsanalytische Perspektiven auf Strukturen, Probleme und Potenziale von Unterrichtsinteraktionen zu eröffnen und diese mit (fach)didaktischem Wissen über qualitätsvolle Gespräche im Deutschunterricht zu verknüpfen. Das Seminarkonzept wurde erstmals im WS 2020/21 erprobt und wird seitdem stetig weiterentwickelt.

Das Seminar stellt das Führen diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche als Lerngegenstand ins Zentrum (vgl. 2.2) und verknüpft gesprächsanalytisches Vorgehen

mit professionalisierungsbezogenen Herangehensweisen des Core-Practice-Ansatzes: Die Studierenden setzen sich zum einen im analytisch-reflexiven Modus mit fremdem und eigenem unterrichtlichen Gesprächshandeln auseinander; zum anderen erhalten sie praktische Übungsgelegenheiten zum Planen, Durchführen und Reflektieren diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche. Auf diese Weise soll sowohl konzeptuelles Wissen über die anzueigende Kernpraktik und die diesbezügliche professionelle Wahrnehmung (Sherin, 2001) adressiert als auch praktische Interaktionskompetenz angebahnt werden.

Dem *Core-Practice-Ansatz* folgend kommen als „Repräsentationen“ diskurserwerbsförderlichen Lehrer*innenhandelns Transkripte unterrichtlicher Gesprächssequenzen zum Einsatz; sie dienen der Vergegenständlichung und Sichtbarmachung flüchtiger Strukturen und auch (im Vergleich etwa mit Videos) der Komplexitätsreduktion. Daneben kommen im Sinne der „Dekomposition“ verbale Beschreibungen der einzelnen Komponenten diskurserwerbsförderlichen Lehrer*innenhandelns zum Einsatz. „Approximationen“ an die anzueigende Praktik werden über transkriptbasierte Analyseaufträge sowie den Einsatz von Microteachings ermöglicht: Letztere stellen eine Methode dar, bei der angehende Lehrkräfte kurze Unterrichtssequenzen mit einer kleinen Gruppe von Peers, d. h. unter vereinfachten, didaktisierten Bedingungen durchführen, um dabei bestimmte unterrichtliche Handlungen zu erproben oder einzuüben (Allen & Ryan, 1969; vgl. auch Friedrich, 1994; Kleinknecht et al., 2022), wobei das Microteaching für anschließendes Feedback und Reflexion aufgezeichnet wird. Während klassisch gesprächsanalytische Trainings den Einsatz von Rollenspielen mit dem Verweis auf ihre Artefakt-Gefahr ablehnen (v. a. Stokoe, 2011; vgl. auch Becker-Mrotzek & Brünner, 2002), bilden solche simulierten Hands-On-Erprobungen in der Umsetzung des Core-Practice-Ansatzes ein zentrales Element (z. B. Learning-Cycle von McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013). Sie haben sich nicht nur als sehr wirksam für die Lehrkräftebildung erwiesen (Klinzing, 2002), sondern können auch als reflexiv zu begleitende Arena für die Manifestation „positiv besetzter Zielvorstellungen über kommunikative Prozesse im Unterricht“ fungieren (Friedrich, 1994). Daher wird im Seminar eine solche komplexitätsreduzierte Anwendungssituation für das Gestalten diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche geschaffen.

Das *gesprächsanalytische Arbeiten* (z. B. Heller & Morek, 2016) indes bildet über den gesamten Seminarverlauf hinweg das zentrale epistemische Werkzeug der wissensbasierten und reflexiven Auseinandersetzung mit den Strukturen von Unterrichtsgesprächen. Auf Basis von Transkripten fremden Unterrichts (vgl. 3.2.1 und 3.2.2) wie auch der eigenen Microteachings (3.2.3 und 3.2.4) wird jeweils sequenziell rekonstruiert, also Zugum-Zug nachvollzogen, wie (förderliche und nicht förderliche) unterrichtliche Gesprächsverläufe durch das abwechselnde Zusammenspiel aus Lehrer- und Schüleräußerungen zustande kommen. Besondere Betrachtung erhalten dabei lehrer*innenseitige kommunikative Zugzwänge (z. B. Fragen, Aufforderungen), die jeweils bestimmte gesprächsstrukturelle Folgeerwartungen etablieren und insofern ‚verantwortlich‘ sind für die Art von Schüler*innenreaktionen, die sie nach sich ziehen. Dadurch wird erstens der professionelle Blick der Noviz*innen geschärft für diejenigen sprachlich-interaktiven Aspekte

miss- oder gelingender Unterrichtskommunikation, die normalerweise „seen but unnoticed“ (Garfinkel, 1984: S. 37) bleiben. Zweitens macht ein sequenzanalytisches Vorgehen sichtbar, dass eine Äußerung nie isoliert, sondern immer in ihrer spezifischen situativen und sequenziellen Einbettung ihre interaktive Leistung entfaltet, was ein rezeptologisches Einüben bestimmter Äußerungen als nicht zweckdienlich ausschließt. Insofern schützt die Etablierung einer geschätsanalytischen Haltung auch davor, das Erproben der Kernpraktik ‚diskurserwerbsförderliches Lehrer*innenhandeln‘ als schematisiertes Aufführen vorgegebener Handlungsschritte misszuverstehen.

Unter fachdidaktischen Gesichtspunkten schließlich ist für das Seminar-konzept die Einsicht entscheidend, dass generische Qualitätsmerkmale von Unterrichtsgesprächen in der konkreten unterrichtlichen Anwendung stets der fach- und gegenstandsspezifischen Konkretisierung bedürfen (vgl. Hesse & Winkler, 2022; Praetorius, Herrmann, Gerlach, Zülsdorf-Kersting, Heinitz & Nehring, 2020). Daher wird die Auseinandersetzung mit der Kernpraktik ‚Unterrichtsgespräche diskurserwerbsförderlich gestalten‘ im hier vorge-stellten Seminar konsequent auf sprach- und literaturdidaktische Lerngegenstände und -ziele bezogen (Morek & Heller, 2023), z. B. durch Datenmaterial aus dem Deutschunterricht sowie die deutschdidaktische Planung der Microteachings (vgl. 3.2.3).

3.2 Aufbau des Seminars

Zum Auftakt des Seminars werden zunächst Vorwissen der Studierenden sowie (auch im Rahmen des Praxissemesters) tradierte Mythen zur Unterrichtskommunikation zusammengetragen; häufig werden dabei Gebote (z. B. ‚Meldekette‘, ‚Gesprächsregeln‘) und Verbote (z. B. ‚kein Lehrerecho‘) vorgebracht sowie eher vage formulierte Zielvorstellungen (z. B. ‚geschickt fragen‘, ‚Interaktion fördern‘, ‚Kinder reden lassen‘,). Die darin zum Ausdruck kommenden professionsbezogenen Überzeugungen bieten einen ersten Reflexionsanlass und den Bezugspunkt für die Weiterarbeit des Seminars, die sich in vier Phasen gliedert (vgl. Abb. 1).

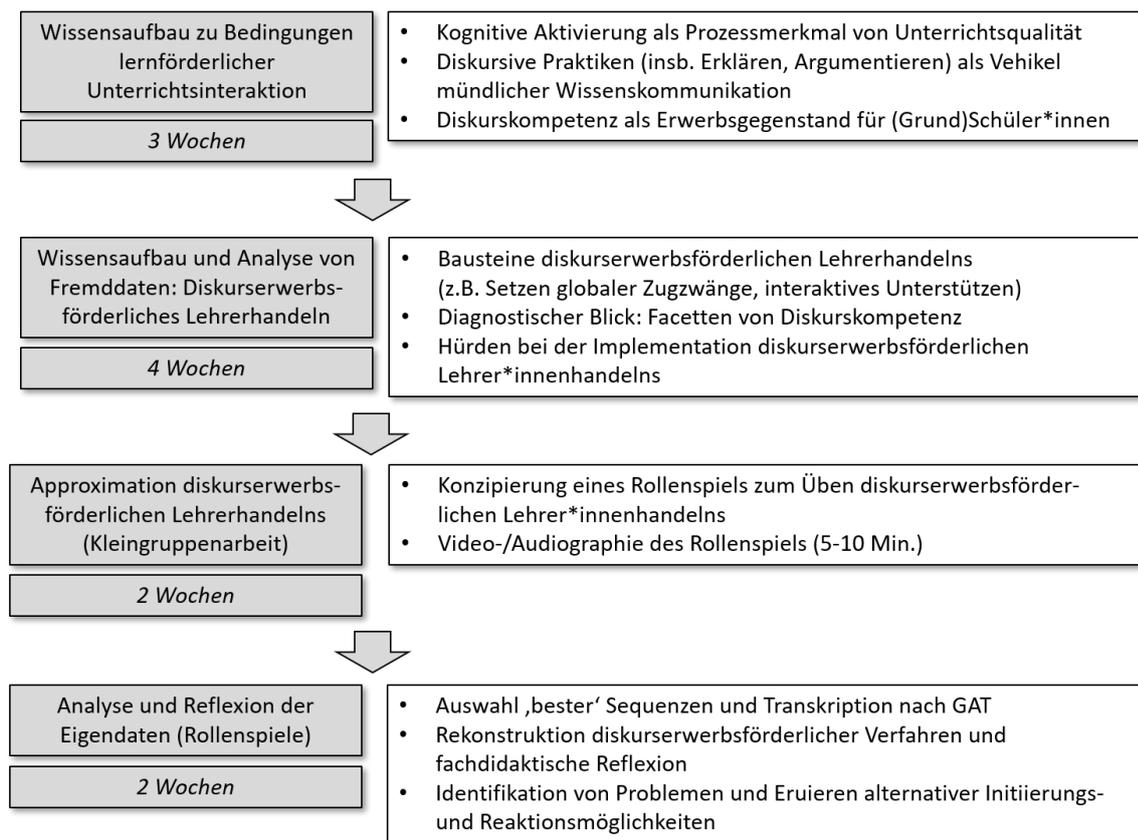


Abb. 1: Seminarsaufbau

3.2.1 Wissensaufbau zu Bedingungen lernförderlicher Unterrichtsinteraktion

In der ersten Seminarphase erarbeiten die Studierenden u. a. mit Erklärvideos und wissenschaftlichen Texten Grundlagenwissen zu Bedingungen lernförderlicher Unterrichtsinteraktionen. Befunde der empirischen Unterrichtsforschung zu Dimensionen von Unterrichtsqualität (Lotz & Lipowsky, 2015) werden anhand zweier Ausschnitte aus dem Rechtschreibunterricht analytisch angewandt und deutschdidaktisch konkretisiert. Das erkenntnisförderliche Moment der aus Bredel und Pieper (2015: S. 22-23 und 52-54) entnommenen Transkripte besteht darin, dass beide Stunden in derselben Schulstufe, zum selben Lerngegenstand (V-Schreibung) und ausgehend von derselben Liste an Beispielwörtern gehalten werden, jedoch von unterschiedlichen Lehrkräften und mit unterschiedlicher fachdidaktischer Qualität. Dies macht den Studierenden die Einsicht greifbar, dass sich (eingeschränkte) Unterrichtsqualität über bestimmte Ausprägungen unterrichtlicher Interaktion realisiert und die Lehrperson durch ihre sprachlichen Äußerungen entscheidend an der Hervorbringung unterrichtlicher Gesprächsverläufe Anteil hat.

Unter Nutzung weiterer Beispiele aus dem Deutschunterricht wird sodann herausgearbeitet, dass kognitives Aktivieren nicht nur mit dem Anregen anspruchsvoller Denkprozesse (z. B. Vergleichen und Kontrastieren, Abwägen und Bewerten von Positionen) zu tun hat (vgl. Fauth & Leuders, 2018), sondern sehr wesentlich auch mit dem Anstoßen diskursiver Praktiken als Vehikel der gemeinsamen Erkenntniskommunikation. Die An-

näherung an die für das Seminar zentralen Konzepte (‚diskursive Praktiken‘, ‚Äußerungspakete‘, ‚globale vs. lokale Zugzwänge‘, ‚Diskurskompetenz‘) erfolgt dabei zunächst induktiv über die Betrachtung zweier Ausschnitte, in denen Anschlusskommunikation über literarische Texte betrieben wird (vgl. Abb. 2).

Transkriptausschnitt 1

001 LEH: was erfahren wir AUßerdem?=
 002 =ü:ber selma und tobi in kapitel EINS; (1.0)
 003 außer dem was wir jetzt schon geNANNT haben;
 004 <<p, all> wie die ELtern heißen und so weiter-> (-)
 005 LEon;
 006 LE: dass sie in die SCHUle gehen,
 007 LEH hm_hm-
 008 wo STEHT das;
 009 LE: äh:m das steht ganz am ANfang, (2.0)
 010 auf seite ELF,=
 011 =erste ZEile, (---)
 012 LEH: lies mal VOR-
 013 LE: ä:hm <<liest vor> am BESTen?
 014 gefiel selma und tobi die SCHUle;>

LEH = Lehrperson; LE = Leon

Transkriptausschnitt 2

001 LEH: was GLAUBT ihr,
 002 warum ha_hat sie so SORge, (.)
 003 dass die anderen sie AUSlachen (.) oder irgendwas sagen-
 (2.0)
 ((...))
 004 KI: ((räuspert sich)) also:: (-) vielleICHT, (.)
 005 die anderen kinder KENnen sie ja auch wie sie ist==
 006 =vielleicht ist sie ja nicht so MUTig oder so:,
 007 und dann DACHten sie:-
 008 dann wird sie das vielleicht nicht SCHAFfen,
 009 also würden die KINder denken-
 010 und das hätte sie vielleicht ein bisschen ANGST gemacht das
 zu sa:gen;

LEH = Lehrperson; KI = Kira

Abb. 2: Sequenzen ohne und mit diskursive/r Lerngelegenheit aus dem Deutschunterricht einer 4. Klasse (Daten: H. Schmalenberg)

In der gemeinsamen sequenziellen Rekonstruktion der beiden Ausschnitte wird kontrastiv herausgearbeitet, wie durch die lehrer*innenseitigen Zugzwänge eine diskursive Lerngelegenheit etabliert wird (Beispiel 2) bzw. ausbleibt (Beispiel 1): Während das Setzen eines sog. lokalen Zugzwangs in Form einer Ergänzungsfrage (*was erfahren wir außerdem?*, Beispiel 1, Z. 1-4) gepaart mit einem inhaltlich eingrenzenden Wink (Z. 2-4) eine Kurzantwort als Folgeäußerung relevant setzt, führt ein sog. globaler Zugzwang – hier: zum Argumentieren (Beispiel 2, Z. 1-3) – zu einem schüler*innenseitigen Äußerungspaket (Z. 4-10). Als gesprächsanalytisches Verfahren zur Aufdeckung der sequenziellen ‚Mechanik‘ von Zugzwängen lernen die Studierenden die „next-turn-proof-procedure“ (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974: S. 729) kennen, die jeweils offenlegt, wie eine Äußerung in ihren kommunikativen Folgeerwartungen von den Beteiligten interpretiert wird: In Beispiel 1 reicht offensichtlich das Nennen einer Einzelinformation („dass sie in die Schule gehen“) mit anschließender Angabe der Textstelle, während in Beispiel 2 ein ausgebauter argumentativer Beitrag folgt, der mit einer Vermutung beginnt („vielleicht“) und mit einer Schlussfolgerung endet („also“). Fachdidaktisch vertiefend wird dann mit Blick auf schüler*innenseitige Lernprozesse herausgearbeitet,

- dass lokale und globale Zugzwänge auch jeweils unterschiedlich hohe fachliche Ansprüche (hier: mit Blick auf Textverstehensprozesse) etablieren: das Auffinden punktuell im Text gegebener Einzelinformationen (Beispiel 1) bzw. das textbasierte Ziehen von Inferenzen zu Affekten von Figuren vor dem Hintergrund des gesamten Handlungsverlaufs (Beispiel 2) (vgl. auch Morek & Heller, 2023),
- dass die Partizipation an diskursiven Praktiken auf Seiten der Schüler*innen diskursive Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen erfordert (z. B. globale Zugzwänge erkennen, ein Äußerungspaket kohärent aufbauen können, Konjunktivverwendung zum Abwägen), die im Laufe der Schulzeit erst entwickelt und vom Deutschunterricht vermittelt werden müssen (vgl. 2.2).

3.2.2 Wissensaufbau und Analyse: Diskurserwerbsförderliches Lehrer*innenhandeln

Der zweite Seminarblock steht ganz im Lichte des Konstrukts ‚diskurserwerbsförderliches Gestalten von Unterrichtsgesprächen‘, das zunächst deduktiv eingeführt wird unter Bezug auf Befunde der Diskurserwerbs- und linguistischen Unterrichtsforschung (z. B. Heller & Morek, 2015). Im Sinne eines Advance Organizers wird die Dekomposition in fünf Bausteinen diskurserwerbsförderlichen Lehrer*innenhandelns vorangestellt (vgl. Abb. 3).

- Verknüpfung von **fachlichem Lernen** (→ kognitive Aktivierung) mit der **Förderung diskursiver Fähigkeiten** von SuS in fachlichen Unterrichtsgesprächen
- Diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln:
sprachlich-interaktive Verfahren des **Einforderns** von diskursiven Beiträgen (z.B. Argumentieren, Erklären) und **interaktiven Unterstützens** bei der Produktion solcher Beiträge in Unterrichtsgesprächen (Heller & Morek 2015, Morek & Heller 2020; 2021)

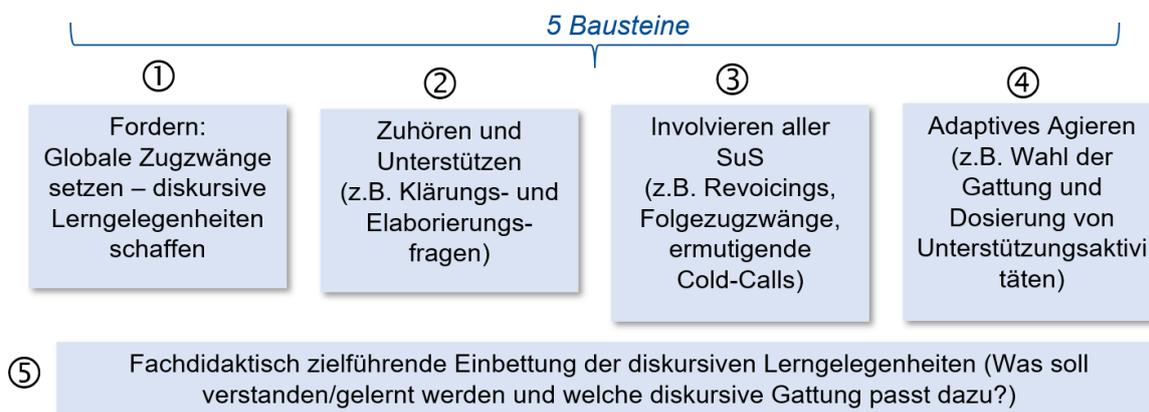


Abb. 3: Bausteine diskurserwerbsförderlichen Gestaltens von Unterrichtsgesprächen

Die einzelnen Komponenten der anzueignenden Kernpraktik werden dann anhand eines längeren Transkripts einer Deutschstunde exemplarisch konkretisiert, in der verschiedene Puppentheaterformen beschrieben und in ihrer Funktionsweise verglichen und erklärt werden (vgl. Morek & Heller, 2021). Leitfragen, die sich jeweils auf die Untersuchung einzelner Aspekte diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche richten, strukturieren dabei den gesprächsanalytischen Blick der Studierenden (vgl. Abb. 4).

Transkriptname	Puppentheater (Stunde: B-F-7)
Inhalt der Aufnahme	Lehrergelenktes Unterrichtsgespräch im Deutschunterricht, Kl. 1, Planung eines gemeinsamen Theaterstücks zu „Die kleine Maus sucht einen Freund“
Gesamtdauer der Aufnahme (MPEG)	26,33 Minuten
Zeitindex / Dauer der Ausschnitte	4,40-17,15 / 12,35 Min.

1	L	DIE kleINE maus=-
2		=sucht einen FREUND.
3		wir haben da gestern schon ein BUCH mit angefangen,
4		aber mir KAM da so der gedANke?
5		da KÖNNte man doch eigentlich auch ein theAterstückchen draus
6		machen;
7		(1.0)
8	(...)	
9	L	<<p> es gibt (.) !MEHR! als eine sorte thEATER.=
10		=KENNST du eigentlich (-) theATER?>
11	Y	ja=a kenn ich;=
12	D	=PUBlikum-
13	L	ja dann (.) BIT[te.
14	D	[theater.
15	X	<<theate:::r>
16	L	PUBlikumtheater kenn ich so !NICH!;
17		aber DENnis vielleicht erzÄHLST du uns ma (.) n [bisschen darüber.

1. Diskursive Gattungen

- Welche diskursiven Gattungen stehen im Vordergrund bzw. werden von der Lehrperson relevantgesetzt?
- (Wie) Hängen diese Praktiken im Beispiel mit dem fachlichen Lernen zusammen?

2. Globale Zugzwänge

- An welchen Stellen setzt die Lehrkraft globale Zugzwänge? Welche kommunikativen Erwartungen werden jeweils dadurch etabliert?
- Wie realisiert die Lehrkraft die Zugzwänge sprachlich formal (z.B. *sprechhandlungsbezeichnende Verben, w-Fragen*)?
- Wird der Zugzwang von der/dem aufgerufenen Schüler*in erkannt und bedient?

3. Interaktive Unterstützung

- Fokus-Sequenz Z. 229-318: Welche zuhörerseitigen Gesprächsaktivitäten re-adressiert die Lehrkraft an Michael?
- Wie helfen diese Michael beim Verferten eines Äußerungspakets? Inwiefern steckt darin Unterstützung für den schülerseitigen Diskurserwerb?

Abb. 4: Leitfragen zur gesprächsanalytischen Rekonstruktion diskurserwerbsförderlichen Lehrer*innenhandelns am Beispiel „Puppentheater“ (zwei Seminarsitzungen)

Bei der Behandlung der Komponente ‚Zuhören und Unterstützen‘ erweist sich die Stopp- bzw. Aufdecktechnik (Stokoe, 2011) als besonders geeignet, um lehrer*innenseitige Reaktionen auf ‚unzulängliche‘ schüler*innenseitige Bearbeitungen globaler Zugzwänge zu fokussieren. Peu à peu wird dazu ein Transkriptausschnitt einer Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion zeilenweise aufgedeckt, wobei jeweils nach den Schüler*innenäußerungen gestoppt und nach lehrer*innenseitigen Reaktionsmöglichkeiten gefragt wird (vgl. Abb. 5). So wird beispielsweise thematisiert, wie Lehrkräfte durch die Zurückgabe des Rederechts an Schüler*innen (hier: mittels refokussierender (Z. 248-250) und elaborierender Zuhörer*innenaktivitäten (Z. 252-253)) Schüler*innen bei der kohärenten Vertextung von Äußerungspaketen helfen können. Mit Hilfe der Aufdecktechnik loten die Studierenden – im Sinne einer Selbstbefragung – das eigene intuitive Reagieren aus, wägen es gegen alternative Fortsetzungsoptionen der Kommiliton*innen ab und gleichen die Vorschläge mit der ‚good practice‘ der Lehrkraft im Beispiel ab. Dabei wird auch sichtbar, dass selbst eine erfahrene Lehrkraft selten ‚perfekt‘, aber doch ‚good enough‘ agiert.

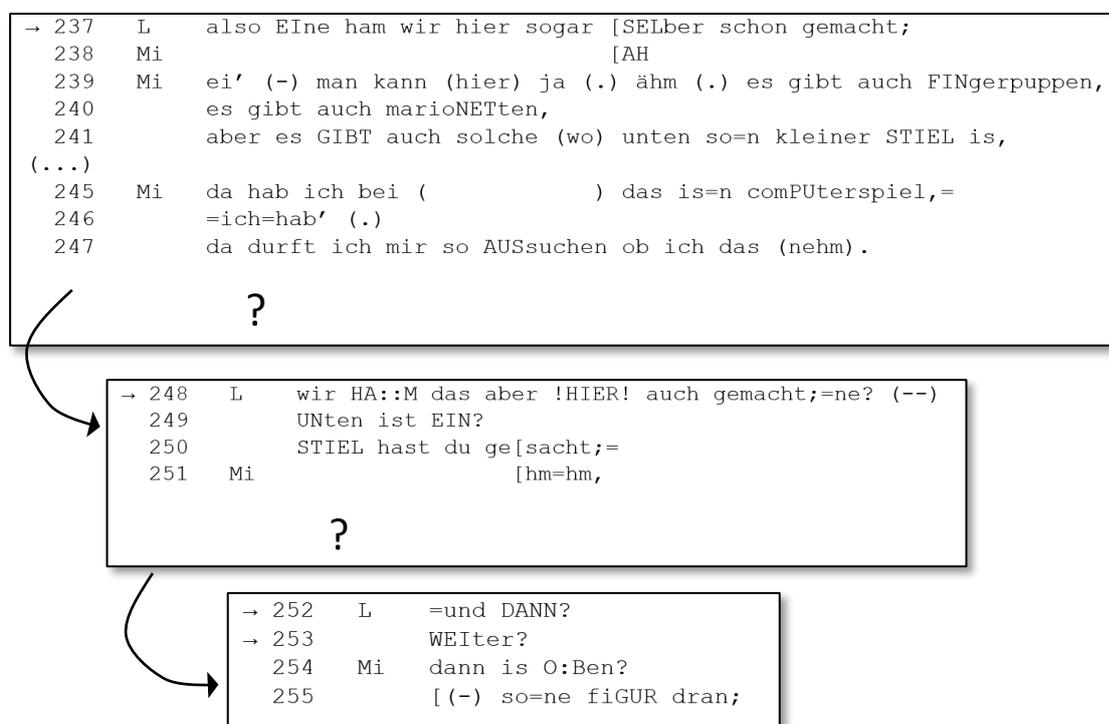


Abb. 5: Sequenzielles Rekonstruieren und Vergleichen verschiedener Fortsetzungsoptionen mittels Aufdeck-Technik

Wiederum auf Basis gezielt ausgewählter Transkripte werden im weiteren Verlauf von Block 2 weitere Komponenten der Kernpraktik ‚diskurserwerbsförderliches Gestalten von Unterrichtsgesprächen‘ herausgearbeitet:

- Lehrkraftseitige Verfahren des „Involvierens“ und „adaptiven Agierens“ mit Blick auf verschiedene Schüler*innen und ihre individuellen sprachlich-diskursiven Voraussetzungen (Morek & Heller, 2021) werden auf Basis eines Ausschnitts erarbei-

tet, in dem eine Lehrkraft in vergleichbaren Interaktionssequenzen mit drei Schüler*innen jeweils unterschiedlich anspruchsvolle globale Zugzwänge setzt (z. B. Beschreiben vs. Erklären) und unterschiedlich stark aus der Zuhörer*innenrolle unterstützt. Mit Blick auf die dafür nötigen diagnostischen Fähigkeiten der Lehrpersonen wird dabei auch untersucht, wie gut es verschiedenen Schüler*innen bereits gelingt, auf den verschiedenen Ebenen von Diskurskompetenz erfolgreich zu partizipieren (z. B. Zugzwänge erkennen, Äußerungspakete vertexten).

- Die Relevanz der Komponente ‚fachdidaktisch zielführende Einbettung diskursiver Lerngelegenheiten‘ (s. Abb. 2) wird mit Hilfe authentischer Ausschnitte aus einem Professionalisierungsprojekt zu diskurserwerbsförderlichem Lehrer*innenhandeln verdeutlicht: Die Ausschnitte zeigen Fälle, in denen eine solche Einbettung gerade noch *nicht* gelingt, sondern Anlässe zum Begründen oder Argumentieren z. B. losgelöst vom eigentlichen Unterrichtsthema etabliert werden. Die proaktive Adressierung möglicher Hürden und/oder unangemessener Verkürzungen bei der unterrichtlichen Implementation diskurserwerbsförderlichen Lehrer*innenhandelns (Heller & Morek, ebd. bildet einen wichtigen Hintergrund für die sich dann anschließende Approximation (s. u.).

Block 2 schließt mit Handlungsempfehlungen, die auf Basis vorgängiger Forschung abgeleitet wurden. Beispielsweise besteht eine Empfehlung darin, das Rederecht im Falle des Nicht-Einlösens eines globalen Zugzwangs an den/die Lernende*n zurückzugeben und mit Zuhöreraktivitäten zu reagieren, die beim Erkennen des Zugzwangs helfen (z. B. „Und begründe mal, warum meinst du das?“) oder beim Vertexten eines Äußerungspakets (z. B. „du meinst den ersten Wortbaustein?“, „und wie gehst du weiter vor?“), wofür eine kompetenzattribuierende Zuhörhaltung nützlich ist („Ich vertraue dir, dass du einen guten Gedanken hast, und möchte ihn richtig verstehen können.“).

3.2.3 Approximationen diskurserwerbsförderlichen Lehrer*innenhandelns (Rollenspiele)

Der dritte Seminarblock richtet sich auf die Approximation diskurserwerbsförderlichen Gestaltens von Unterrichtsgesprächen durch die Studierenden, die jeweils in Form von Microteachings mit Peers realisiert wird. Selbst gewählte Kleingruppen à fünf Teilnehmer*innen haben die Aufgabe, eine kurze Unterrichtssequenz (ca. 10 Minuten) für den Deutschunterricht in der Grundschule diskurserwerbsförderlich zu konzipieren und anschließend in Form eines Rollenspiels zu erproben und zu videographieren. Abbildungen 6 und 7 geben einen exemplarischen Einblick in studentische Planungsergebnisse.

Planung Rollenspiel

Einbettung des Rollenspiels in den Unterrichtskontext:

Die SuS haben letzte Woche begonnen das Buch „Das kleine Wir in der Schule“ im Deutschunterricht gemeinsam mit der Lehrkraft zu lesen. Gemeinsam haben sie bis Doppelseite 16/17 gelesen und im Anschluss über die Gefühle von Lars gesprochen. Die Lehrerin will den Stundeneinstieg auf der einen Seite wiederholend gestalten, dass sie die Traurigkeit erneut aufgreift, aber gleichzeitig einen Übergang schafft um das Buch gemeinsam weiterzulesen.

Gegenstand und Lernziel:

- Gegenstand: Das kleine Wir in der Schule
- Lernziel: Die SuS verknüpfen die bildliche Darstellung einer Bilderbuchseite mit den Gefühlen des Protagonisten „Lars“ und stellen Vermutungen über den weiteren Verlauf des literarischen Textes auf Basis eigener Erfahrungen auf.
- Die behandelnde Buchseite:

**Gegenstand und Lernziel auf diskursive Lerngelegenheit abklopfen:**

Erklären/Beschreiben: Die SuS sollen erklären woran genau sie auf dem Bild erkannt haben, dass Lars traurig ist.

Erklären: Die SuS sollen Vermutungen aufstellen wie die Geschichte weitergehen wird.

Globale Zugzwänge:

1. „Wir haben gerade beim Lesen herausgefunden, dass Lars traurig ist. Schau dir nochmal genau die Buchseite an. Woran genau kannst du erkennen, dass Lars traurig ist? Wie hat der, der die Bilder gemalt hat es geschafft, dass du erkennst, das Lars traurig ist?“

Abb. 6: Auszüge aus studentischen Planungsdokumenten für die Simulationen

4. Rollenkarten

- ➔ **Kind 1 (Emre):** schwache Kontextualisierungskompetenz, globaler Zugzwang muss wiederholt werden, keine Vertextungskompetenz, keine Markierungskompetenz sehbar.
- ➔ **Kind 2 (Jannik):** kontextualisiert, weniger starke Vertextungskompetenz, gelegentlich „weil“ als Einleitung
- ➔ **Kind 3 (Mia):** Erkennt globalen Zugzwang (Erklären und Begründen), gute Vertextungskompetenz, starke Markierungskompetenz durch „aber“, „weil“, „also“, „dann“, „denn“ „um“
- ➔ **Kind 4 (Laura):** Erkennt globalen Zugzwang (Erklären und Begründen), gute Vertextungskompetenz, Einleitung mit „dann“, Markierungskompetenz: „deswegen“

Rollenbeschreibungen

- Lehrkraft
 - Zugzwänge setzen
 - einzelne SuS zu Äußerungspaketen hinleiten/ unterstützen
- sprachlich schwächeres Kind
 - antwortet in kurzen Sequenzen (Halbsätze), äußert sich eher gehemmt
 - ➔ Zugzwänge die weitere Ausführungen des bereits Gesagten einfordern
- Kind: äußert sich lange und ausschweifend zum Film
 - Geht dabei nicht auf eigentliche Frage ein
 - ➔ Zugzwang, der fokussiert
- Sprachlich kompetentes Kind
 - äußert sich präzise im Äußerungspaket zum Thema/ zur Frage
 - ➔ Zugzwang, welcher kognitiv fordert, thematisch tiefer geht, anspruchsvolle Diskursaktivität erfordert
- Kind ist schüchtern, meldet sich nicht selbstständig
 - ➔ Gezielte Ansprache durch LK, weitere Zugzwänge anschließen

Abb. 7: Auszüge aus studentischen Planungsdokumenten für die Simulationen

Das Planen schließt eine deutschdidaktische Sachanalyse und Festlegung von Lernzielen ein (vgl. ähnlich Werner, 2022), aus der dann zielführende globale Zugzwänge und diskursive Praktiken abgeleitet werden sollen. Die Studierenden greifen dabei auf eine Stundenthematik aus ihrem Praxissemester zurück oder wählen aus zwei vorskizzierten Szenarien samt Materialien (ein grammatikdidaktisches Thema oder textbezogene Anschlusskommunikation). Die Aufgabe schließt außerdem die Anfertigung stichwortar-

tiger Rollenkarten ein, wobei unter den zu spielenden Schüler*innen ein Spektrum unterschiedlicher diskursiver Fähigkeiten vertreten sein soll. Während sich die Regieanweisungen für die zu spielende Lehrkraft aus den im bisherigen Seminarverlauf erarbeiteten Bausteinen für diskurserwerbsförderliches Führen von Unterrichtsgesprächen ergeben, verlangt die Planung der Schüler*innenrollen die Antizipation möglichen schüler*innen-seitigen Agierens. Letzteres erleben die Studierenden erfahrungsgemäß als große Herausforderung, können dabei jedoch sowohl auf die diagnostische Übung aus dem Seminar sowie ihre Erfahrungen mit konkreten Schüler*innen im Praxissemester zurückgreifen.

Die kollaborative Planungsphase erweist sich dabei als wichtiges Lernfeld, weil alle bis dato thematisierten Inhalte nun unter den Vorzeichen des eigenen (Probe)Handelns produktiv gewendet und konkretisiert werden müssen, was zur vertieften Durchdringung zentraler Konzepte (z. B. kognitive Aktivierung, globaler Zugzwang, unterschiedliche diskursive Gattungen) führt. Formatives Feedback durch die Seminarleitung (z. B. zur Sachanalyse des Lerngegenstandes, zur Passung der gewählten diskursiven Gattung/en) sowie eine Checkliste zur Selbstüberprüfung flankieren die Planungsphase (Abb. 8).

<p>„Setzen globaler Zugzwänge“ & „fachliche Einbettung“</p> <p><input type="checkbox"/> Haben Sie selbst das zugrundeliegende fachliche Problem fachlich so gut „im Griff“, dass Sie selbst über Zusammenhänge, Probleme, Widersprüchlichkeiten, Funktionen etc. Bescheid wissen? Haben Sie klar, worauf es ankommt – was also die SuS verstehen/nachvollziehen sollen?</p> <p><input type="checkbox"/> Ist ein lehrerseitiger Zugzwang wirklich global, oder sieht er nur so aus? Erfordert er den Anschluss eines Äußerungspakets (= global) oder ist eine wort- oder satzförmige Antwort erwartbar (= lokal)?</p> <p><input type="checkbox"/> Hat der globale Zugzwang (bzw. dessen Bedienung durch die SuS) eine Funktion für das fachliche Lernen, d.h. wird eine fachlich relevante, lernzielbezogene, ‚knifflige‘ Frage und damit schülerseitiges Verstehen, Nachvollziehen, Abwägen o.ä. angeregt? (→ kognitive Aktivierung)</p> <p><input type="checkbox"/> Fordern Sie (auch) die diskursiven Gattungen Erklären und/oder Argumentieren ein?</p> <p>„Involvieren“ und „interaktives Unterstützen“</p> <p><input type="checkbox"/> Nutzen Sie involvierende Verfahren? Setzen Sie diese tatsächlich auf ermutigende, zutruende Weise ein?</p> <p><input type="checkbox"/> Sind die (bei einigen SuS angeworfenen) interaktiven Unterstützungsverfahren angemessen eingesetzt, sodass weder zu viel noch zu wenig geholfen wird? Sind sie aus einer zutruenden, verstehen-wollenden Zuhörhaltung heraus formuliert?</p> <p><input type="checkbox"/> Passen die Nachfragen (z.B. klärende Fragen, Einwände, Elaborierungsfragen) zu der jeweils aktuell relevanten diskursiven Gattung?</p>
--

Abb. 8: Checkliste ‚diskurserwerbsförderliches Lehrkräftehandeln‘

An die Anfertigung der Planungsskizzen schließt sich die Simulation der geplanten Interaktionssequenzen in Form von Rollenspielen an (ohne Publikum), die zugleich videografiert werden (z. B. mittels Handy). Ein Skript kann bei Bedarf verwendet werden, doch soll frei gesprochen statt vorgelesen werden.

3.2.4 Analyse und Reflexion der Rollenspiele

Nach der Aufzeichnung der Simulationen hat jede Kleingruppe die Aufgabe, einen aus ihrer Sicht am besten gelungenen Part von ca. zwei Minuten Dauer auszuwählen und nach gesprächsanalytischen Standards zu transkribieren (Selting, Auer, Barth-Weingarten, Bergmann, Bergmann, Birkner, Couper-Kuhlen, Deppermann, Gilles, Günthner, Hartung, Kern, Mertzluft, Meyer, Morek, Oberzaucher, Peters, Quasthoff, Schütte, Stukenbrock & Uhmann, 2009; Morek, 2022). Die Entscheidung für einen spezifischen Ausschnitt erfordert die Einnahme einer distanzierenden Perspektive auf die Eigendaten sowie eine kritische Überprüfung, in welcher Hinsicht die Bausteine diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche bereits besonders gut umgesetzt wurden. Die Transkripte ermöglichen dabei den mikroskopischen Blick auf das sprachlich-interaktive Zustandekommen der Gesprächsverläufe (z. B. einschließlich Pausen, Intonation) und den Austausch mit allen Kleingruppen über die entstandenen Ergebnisse, ohne dabei den schützenden Rahmen aufzuheben (der für das manchmal etwas ungelenke Spielen kindlicher Interaktant*innen unbedingt nötig ist).

Abb. 9 zeigt exemplarisch einen – hier zu Darstellungszwecken annotierten – Ausschnitt eines entstandenen Transkripts.

01	LEH	JENny;	} Involvieren, impliziter globaler Zug- zwang zum Argumentieren
02		was meinst DU.=	
03		=ist ilvi ÄNGSTlich,=	
04		=oder MUTig,=	
05		=oder irgendwie was ganz ANderes;	
06		(1.8)	
07	JEN	hm::, ((schluckt)) die hat ANGST:	} Interaktive Unterstützung: Explizieren des argumentativen Zugzwangs
08	LEH	erKLÄR uns doch mal==	
09		=woran du das geMERKT hast;	
10		(2.0)	
11	JEN	hm:,	} Globaler Folgezugzwang: Aufrecht- erhalten des Argumentierens
12		die GEHT ja nich in die Höhle==	
13		=obwohl das IHre puppe is; (---)	
14		da TRAUt sie sich aber nich==	
15		=und sie bleibt einfach STEhn,=	
16		=und (.) sie guCKt ja auch so GANZ ÄNGstlich.	
17	LEH	SARah==	
18		=du schüttelst den KOPF;	
19		erzähl mal waRUM-	
20		was denkst DU,	
21	SAR	!ALSO! ich find ilvi eigentlich VOLL mutig- (.)	
22		wei:l.	
23		sie MÖCHte zwar nicht in die höhle,	
24		°h aber als wicki SCHREIT==	

Abb. 9: Auszug aus einem Transkript einer Simulation (SoSe 2022)

Die transkriptbasierte „Manöverkritik“ der Simulationen erfolgt in einem zweischrittigen Verfahren: zunächst als Peer-Feedback im Austausch von 2-3 Kleingruppen untereinander, dann für ausgewählte Transkripte gemeinsam mit der gesamten Seminargruppe im Plenum. Es wird mit Fokus auf das Agieren der Lehrkräfte in den Simulationen jeweils einerseits Gelungenes fokussiert, andererseits auch Fragliches inklusive entsprechender Überlegungen für alternative Gestaltungsmöglichkeiten. Wiederum strukturieren Leitfragen den Blick auf die Daten:

- (Wo) Findet sich ein globaler Zugzwang? Ist die kommunikative Erwartung („Äußerungspaket der Gattung XY“) für SuS eindeutig erkennbar?
- Wird (bei Nicht-Erfüllung der diskursiven Anforderungen!) interaktive Unterstützung für das betreffende Kind angeboten (z. B. Nachfragen, verständnissichernde Aktivitäten)?
- Finden sich Verfahren des Involvierens, um nicht partizipierende SuS einzubinden?
- Sind die globalen Zugzwänge kognitiv aktivierend und fachlich sinnvoll? Bieten sie mit Blick auf den fokussierten Lerngegenstand hinreichend ‚Futter‘ zum Nachdenken und/oder zur sprachlichen Entfaltung gedanklicher Zusammenhänge?

Mit Blick auf das in Abb. 9 gezeigte Transkript kann z. B. festgestellt werden, dass LEH erfolgreich einen globalen Zugzwang (konkret: zum Argumentieren) setzt (Z. 2-5), der zunächst implizit ist, aber mit der Äußerung „erKLÄR uns doch mal woran du das erkannt hast“ (Z. 8-9) expliziert wird, sodass ein schüler*innenseitiges Äußerungspaket folgt (Z. 11-16), das Gründe für die Figurencharakterisierung entfaltet. Die detaillierten linguistischen Transkripte eröffnen auch den Blick auf die wichtige Rolle subtiler Merkmale der mündlichen Kommunikation: Beispielsweise erzeugt der Fokusakzent in der Frage „was denkst DU,“ (Z. 20) den involvierenden Charakter der Äußerung: Unterstrichen wird, dass während des Zusammentragens unterschiedlicher Positionen nun die Meinung einer bestimmten Schülerin von Interesse ist.

Die gemeinsame analytische Auseinandersetzung mit ausgewählten Transkripten kann also, wie oben angedeutet, gut gelungene Aspekte der Approximationen aufzeigen; zum anderen können dadurch auch etwaige Fehlverständnisse adressiert werden, wie sie in den Rollenspielen zum Teil manifest werden. Abb. 10 illustriert einen solchen Fall aus einem Rollenspiel, in dem es um die sprachlichen Charakteristika von Rezepten geht.

```

36  LA:  GENAU- Das haben WIR ja schon festgestellt; ABer schaut nochmal
      auf die VERben; (.)
37      JULIA hast du VIElleicht noch eine IDEe?
38  S4:  ähm (--)
39  LA:  wir sind ja jetzt bei den VERben-
→ 40      beSCHREIB mal welche du genau siehst; (--)
41  S4:  ähm (---) äh SCHNEIden, (.)
42  LA:  SEHR schön;

```

Abb. 10: Beispiel für vermeintlichen globalen Zugzwang aus einem Rollenspiel

Die Äußerung „beSCHREIB mal welche du genau siehst;“ (Z. 40) stellt einen für Aneignungsprozesse von diskurserwerbsförderlichem Lehrer*innenhandeln typischen Fall eines pseudo-globalen-Zugzwangs dar: Zwar scheint das sprechhandlungsbezeichnende Verb die diskursive Praktik des Beschreibens anzuzielen, doch etabliert die Lehrkraft durch die eingebettete Ergänzungsfrage als einzige mögliche Fortsetzungsoption das *Benennen* der im Rezept vorzufindenden Verben. Dass somit kein globaler, sondern nur ein lokaler Zugzwang gesetzt wird, spiegelt sich auch in der wortförmigen Schülerantwort („äh SCHNEIDen,“ Z. 4) und deren positiver Evaluation durch die Lehrkraft („SEHR schön“, Z. 42).

Solche noviz*innenenseitigen Annäherungen an diskurserwerbsförderliches Lehrer*innenhandeln und die darin zum Ausdruck kommenden Verkürzungen oder (unbewussten) Reproduktionen wenig erwerbsförderlicher Interaktionsmuster werden im Seminar zum Anlass genommen, zentrale Konzepte („globaler Zugzwang“, „diskursive Praktiken“) noch einmal zu vertiefen und anhand konkreter Stellen im Gespräch – in Zeitlupe – nach alternativen, lernförderlichen Initiations- und Reaktionsmöglichkeiten zu suchen (z. B. „Vergleiche mal die Verben in den beiden Rezepten und beschreibe: Was für Verben sind das und gibt es Unterschiede zwischen beiden Rezepten?“).

Die letzte Phase des Seminars schließt mit der Aufgabe, sich ein bis zwei konkrete Vorsätze für das Gestalten von Unterrichtsgesprächen zu notieren, die in unterrichtlichen Realsituationen (z. B. Referendariat) angezielt werden. Dabei zeigt sich im Unterschied zu Seminarbeginn (vgl. 3.2.1), dass die Teilnehmenden gezielt auf gesprächsanalytische Konzepte und interaktive Mechanismen rekurrieren (z. B. „globale Zugzwänge setzen und den SuS zutrauen“, „angepasst an einzelne SuS Hilfestellungen wie Nachfragen“, „Kinder versuchen, kognitiv zu aktivieren“, „keine Angst vor Verben wie *erklären* und *begründen*“).

Studierende, die ihre Prüfungsleistung in Anschluss an das Seminar absolvieren, haben die Gelegenheit, sich im Rahmen einer schriftlichen Hausarbeit forschend mit spezifischen Fragen oder einzelnen Aspekten diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche auseinanderzusetzen. Dabei sind verschiedene Ausrichtungen (z. B. diagnostischer Blick auf diskursive Schüler*innenbeiträge, Analyse lehrpersonenseitiger Zuhörer*innenaktivitäten) und Datengrundlagen möglich (z. B. Transkripte aus der Seminargruppe, Videographien aus dem Praxissemester, Metaportal unterrichtsvideos.net).

4. Fazit

Insgesamt ist das Führen von Unterrichtsgesprächen als dezidierter Lerngegenstand der (universitären) Lehrkräftebildung bisher ein erstaunlich blinder Fleck – und das, obwohl ein nicht unbeträchtlicher Teil des unterrichtlichen Alltags darin besteht, dass Lehrkräfte Gespräche über Lerngegenstände initiieren und moderieren (vgl. Paul, 2018).

Mit dem hier vorgestellten Seminarkonzept liegt ein Vorschlag vor, wie das Gestalten von lern- bzw. diskurserwerbsförderlichen Unterrichtsgesprächen (Heller & Morek, 2015) im Rahmen (fach)didaktischer Lehrveranstaltungen zum zentralen Thema ge-

macht, fachdidaktisch konkretisiert und mit Befunden zu Merkmalen von Unterrichtsqualität in Beziehung gesetzt werden kann. Das ursprünglich für einen deutschdidaktischen Kontext und den Primarbereich entwickelte Seminarkonzept ist somit adaptierbar auch für andere Fächer und Schulstufen.

Im Unterschied zu bisherigen, primär im Modus des forschenden Lernens angelegten Konzepten zur Thematisierung von Unterrichtskommunikation (z. B. Buttlar & Weiser-Zurmühlen, 2019; Sacher, 2021; Schwab & Oesterle, 2022) setzt das hier vorgestellte Konzept darauf, die gesprächsanalytische, mikrostrukturelle und sequenzielle Untersuchung von transkribierten Unterrichtsausschnitten mit fokussierten Gelegenheiten zum Erproben unterrichtlichen Gesprächshandelns zu koppeln. Die Verbindung von Gesprächsanalyse mit dem Core-Practice-Ansatz (Grossman et al., 2009; Gröschner et al., 2022) zielt darauf, die jeweils bei beiden Zugängen bestehenden Grundprobleme wechselseitig zu beheben: Rein explorativ angelegtes, gesprächsanalytisches Vorgehen führt, wie bisherige Versuche zeigen (z. B. Church & Bateman, 2020; Schwab & Oesterle, 2022), zu einer wenig fokussierten, überfordernden und aus Studierendensicht nur eingeschränkt berufspraktisch anschlussfähigen Suchbewegung. Die sehr gezielte Vermittlung von Kernpraktiken sieht sich demgegenüber immer der Gefahr ausgesetzt, als rezeptologische Übernahme vorgegebener Handlungen missverstanden zu werden (z. B. Fraefel, 2022), was insbesondere bei einem kontextuell und interaktiv so dynamischen Unterfangen wie dem Führen von Unterrichtsgesprächen (Morek & Heller, 2020) zu nicht tragfähigen Fehlvorstellungen führen kann. Dieser Problematik kann die methodisierte Auseinandersetzung mit interaktiven und diskursiven Ablaufstrukturen von Unterrichtsgesprächen, so ist zu hoffen, systematisch entgegenwirken.

Inwiefern Seminarkonzepte wie das hier skizzierte sich tatsächlich als wirksam erweisen für den Ausbau unterrichtlicher Interaktionskompetenz angehender Lehrkräfte (hier: im Bereich diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche), wird nur im Rahmen von Evaluationsstudien beantwortet werden können. Insofern diskurserwerbsförderliches Lehrer*innenhandeln als komplexes Konstrukt im Medium der Mündlichkeit nicht ohne weiteres messbar ist (vgl. Morek et al., 2022), ergibt sich hier zukünftig noch großer Forschungsbedarf. Erste Einsichten aus der bisherigen Seminararbeit insbesondere im Zusammenhang mit den Simulationen (vgl. 3.2.3) lassen erahnen, dass die Umsetzung diskurserwerbsförderlicher Unterrichtssituationen auf Basis vorgängiger gesprächsanalytischer und fachdidaktischer Grundlegung nicht allen Studierenden gleichermaßen gelingt. Wenn jedoch die vielfach beschriebenen und weit verbreiteten unproduktiven Muster (vgl. 1) unterrichtlicher Interaktion zumindest ein Stück weit aufgebrochen werden könnten, so wäre dies zumindest ein kleiner Schritt nach vorne.

5. Literatur

- Allen, Dwight & Ryan, Kevin (1969). *Microteaching*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Asen-Molz, Katharina; Knott, Christina & Schilcher, Anita (2022). Erklären als Core Practice. Über die Förderung von Erklärkompetenz angehender Lehrkräfte. In *journal für lehrerInnenbildung*, 3(22), S. 30–43. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-02>
- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (2002). Simulation authentischer Fälle (SAF). In Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung*. Mannheim: Verl. für Gesprächsforschung, S. 72–80.
- Boelmann, Jan (Hrsg.). (2016). *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. (1. Auflage). Schneider Hohengehren.
- Bozbiyik, Merve; Sert, Olcay & Bacanak, Kadriye Dilek (2022). VEO-integrated IMDAT in Pre-service Language Teacher Education: A Focus on Change in Teacher Questioning Practices. In Seedhouse (Hrsg.), S. 97–116.
- Bredel, Ursula & Pieper, Irene (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Buttlar, Ann-Christin & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach-)didaktisch reflektieren. In *Professionalisierung im Fach: Rekonstruktion von Prozessen forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung* 2(2), S. 20–37. <https://doi.org/10.4119/hlz-2446>
- Church, Amelia & Bateman, Amanda (2020). Conversation analytic role-play method (CARM) for early childhood teacher education. In *Teacher Development*5(24), S. 652–668. <http://doi.org/10.1080/13664530.2020.1820371>
- Dammert, Yvonne & Gasser, Luciano (2022). Literarisch-dialogische Unterrichtsgespräche begleiten lernen. Ein videobasiertes Coachingprogramm für Lehrpersonen. In: Heins et al. (Hrsg.), S. 299–326.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: G. Narr.
- Fauth, Benjamin & Leuders, Timo (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Fraefel, Urban (2022). Mittels Kernpraktiken zu professionellem Unterrichten. In *journal für lehrerInnenbildung* 3(22), S. 16–29. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-01>
- Friedrich, Georg (1994). Begründungshandlungen in echter und simulierter Unterrichtskommunikation. In Bliesener, Thomas & Brons-Albert, Ruth (Hrsg.), *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–103.
- Garfinkel, Harold (1984). *Studies in Ethnomethodology*. Oxford: Polity Press.
- Gegner, Christian & Schilcher, Anita (2022). Mündliche Performanz im Lehramtsstudium: eine Übungslücke? Zur Notwendigkeit stimm- und sprechpraktischer Übungsanteile im Lehramtsstudium. In Heins et al. (Hrsg.), S. 151–181.
- Gröschner, Alexander; Calcagni, Elisa; Klaß, Susi & Hickethier, Florentine (2022). Dialogische Unterrichtsgespräche als Core Practices? Lernen im Learning to Teach-Lab: Science. In *journal für lehrerInnenbildung*: 3(22), S. 44–57
<http://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-03>

- Grossman, Pam; Hammerness, Karen & McDonald, Morva (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. In *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Have, Paul ten (2011). *Doing Conversation Analysis*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Heins, Jochen; Kleinschmidt-Schinke, Katrin; Wieser, Dorothee & Wiesner, Esther (Hrsg.) (2022). *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik*. Bochum: Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik.
- Heller, Vivien (2021). Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fach: Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In Quasthoff, Uta; Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.), S. 303–346.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In *Leseforum.ch*(3). <http://www.leseforum.ch/>
- ___ (2016). Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In Boelmann (Hrsg.), S. 223-246
- ___ (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. In *Didaktik Deutsch*. 46(24), S. 102–121.
- ___ (2022). Abschlussbericht zum Projekt „Sprachbildung interaktiv“. Teilprojekt von „Gemeinsam Ganztag“ (Leitung: Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund). Manuskript.
- Hesse, Florian & Winkler, Iris (2022). Fachliche Qualität im Literaturunterricht. In *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 2*. <http://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>
- Howe, Christine & Abedin, Manzoorul (2013). Classroom dialogue. A systematic review across four decades of research. In *Cambridge Journal of Education* 3(43), S. 325–356. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Kavanagh, Sarah Schneider & Rainey, Emily C. (2017). Learning to Support Adolescent Literacy: Teacher Educator Pedagogy and Novice Teacher Take Up in Secondary English Language Arts Teacher Preparation. In *American Educational Research Journal* 5(54), S. 904–937. <http://doi.org/10.3102/0002831217710423>
- Kern, Friederike (2014). Die Unterrichtssequenz Parallelogramme I – „Was ist hier der Fall“ aus gesprächsanalytischer Sicht. In Pieper et al. (Hrsg.), S. 109–122.
- Kleinknecht, Marc; Broß, Imke; Prinz-Weiß, Anja & Nückles, Matthias (2022). „Ich kann Schüler*innen beim Erschließen von Fachtexten anleiten“. Ein Training zum Erlernen einer Kernpraktik. In *Journal für LehrerInnenbildung* 3(22), S. 74–85.
- Klinzing, Hans Gerhard (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In *Zeitschrift für Pädagogik* 2(48), S. 194–214. <http://doi.org/10.25656/01:3829>
- Kobarg, Mareike & Seidel, Tina (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung - Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. In *Unterrichtswissenschaft* 2(35), S. 148-168. <http://doi.org/10.25656/01:5490>

- Körköö, Minna, Kyrö-Ämmälä, Outi & Turunen, Tuija (2022). VEO as Part of Reflective Practice in the Primary Teacher Education Programme in Finland. In P. Seedhouse (Hrsg.), S. 83-96.
- Leßmann, Ann-Christin (2020). *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2022). Unterrichtsgespräche erfolgreich führen. Eine zentrale Kernpraktik von Lehrkräften. In *Journal für LehrerInnenbildung* 3(22), S. 58–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-04>
- McDonald, Morva; Kazemi, Elham & Schneider Kavanagh, Sarah (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education. In *Journal of Teacher Education* 5(64), S. 378–386. <http://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Mercer, Neil; Wegerif, Rupert & Major, Louis (Hrsg.) (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. London: Routledge.
- Morek, Miriam (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- ___ (2022). Gesprächsanalytische Transkription. In Beißwenger, Michael; Lemnitzer, Lothar & Müller-Spitzer, Carolin (Hrsg.), *Forschen in der Linguistik. Eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. Paderborn: UTB; Verlag Wilhelm Fink, S. 391-407.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 1(57), S. 67–101. <http://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- ___ (2020). Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung - (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In Schmidt, Friederike & Schindler, Kirsten (Hrsg.), S. 227-243.
- ___ (2021). Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung: Feinnetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In Quasthoff, Uta; Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin: de Gruyter, S. 381–424.
- ___ (2023). Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen. Anforderungen und Lernpotenziale von Anschlusskommunikation über literarische Texte im Deutschunterricht. In Preußner, Ulrike & Lingnau, Beate (Hrsg.), *Anschluss- und Begleitkommunikation zu literarischen Texten*. Bochum: Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, S. 138–159.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien & Kinalzik, Noelle (2022). Engaging ‘silent’ students in classroom discussions: a micro-analytic view on teachers’ embodied enactments of cold-calling practices. In *Language and Education*, S. 1–19. <http://doi.org/10.1080/09500782.2022.2155474>
- Neuweg, Georg Hans (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In Terhart, Ewald (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 583–614.

- Paul, Ingwer (2018). *Lehrkunst. Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Bielefeld: Aisthesis.
- Pauli, Christiane; Zimmermann, Matthias; Wischgoll, Anke; Moser, Miriam & Reusser, Kurt (2022). Klassengespräche im Fachunterricht lernförderlich gestalten lernen. In *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 2*.
<http://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9614>
- Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2015). Discursive Cultures of Learning in (Everyday) Mathematics Teaching: A Video-Based Study on Mathematics Teaching in German and Swiss Classrooms. In Resnick, Lauren B.; Asterhan, Christa S. C. & Clarke, Sherice N. (Hrsg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington DC: American Educational Research Association, S. 181–193.
- Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschild, Katrin & Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.) (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Praetorius, Anna-Katharina; Herrmann, Christian; Gerlach, Erin; Zülsdorf-Kersting, Meik; Heinitz, Benjamin & Nehring, Andreas (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. In *Unterrichtswissenschaft 3*(48), S. 409–446. <http://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Quasthoff, Uta; Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.) (2021). *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen* (1. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Sacher, Julia (2021). „wirklich jede Äußerung [ist] bedeutungsvoll“. Zur gesprächsanalytisch fundierten Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In Kunz, Alexa M.; Mey, Günter; Raab, Jürgen & Albrecht, Felix (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 73–98.
- ___ (2022). „irgendwie so diese beginnwörter“ – Transkriptbasiertes Üben im Modus der Sprachreflexion. In Heins, Jochen; Kleinschmidt-Schinke, Katrin; Wieser, Dorothee & Wiesner, Esther (Hrsg.), S. 269–298.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In *Language 4*(50), S. 696–735.
- Schmidt, Friederike & Schindler, Kirsten. (Hrsg.). (2020). *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16771>
- Schneider, Jürgen & Petko, Dominik (2022). Digitale Möglichkeiten zur Förderung von Core Practices in der Lehrpersonenbildung. In *Zeitschrift für LehrerInnenbildung 3*(22), S. 96–109. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-07>
- Schwab, Götz (2014), LID – Lehrerprofessionalisierung im Diskurs. Eine Pilotstudie zur gesprächsanalytischen Beratung von Englischlehrkräften in der Realschule. In Pieper et al. (Hrsg.), S. 89–105.
- Schwab, Götz & Oesterle, Mareike (2022). Integrating VEO in Foreign Language Teacher Education in Germany. In Seedhouse (Hrsg.), S. 65–82.
- Seedhouse, Paul (Hrsg.) (2022). *Video Enhanced Observation for Language Teaching. Reflection and Professional Development*. London: Bloomsbury.

- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friedrike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; A Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Sert, Olcay (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sherin, Miriam Gamoran (2001). Developing a Professional Vision of Classroom Events. In Scott Nelson, Barbara & Warfield, Janet E. (Hrsg.), *Beyond Classical Pedagogy. Teaching Elementary School Mathematics*. Hoboken: Taylor and Francis, S. 75–93.
- Stahns, Ruven (2013). *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht* (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stokoe, Elizabeth (2011). Simulated interaction and communication skills training: The ‘Conversation-Analytic Role-Play Method’. In Antaki, Charles (Hrsg.), *Applied Conversational Analysis. Intervention and Change in Institutional Talk*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, S. 119–139.
- Werner, Sibylle. (2022). Moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch Kann man das üben? In Heins et al. (Hrsg.), S. 227245.
- Winkler, Iris (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In *Didaktik Deutsch*, 43(22), S. 78–97 <http://doi.org/10.25656/01:16157>
- Winkler, Iris & Seeber, Anna (2020). Facetten literaturdidaktischer bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. In *Didaktik Deutsch* 49(25), S. 23–49.

Über die Autorin

Prof.‘ Dr.‘ Miriam Morek, Professorin für germanistische Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften. Lehr- und Forschungsinteressen: Erwerb und Förderung mündlicher Kompetenzen, sprachliches und fachliches Lernen in Unterrichtsinteraktionen, Professionalisierung von Lehrkräften, inklusiver Deutschunterricht.

Korrespondenzadresse: miriam.morek@uni-due.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1286-436X>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Miriam-Morek>