

Marta García García, Ann-Christin Leßmann, Julia Sacher,
Jenny Winterscheid

Gesprächsanalyse als Reflexionsinstrument in der Lehrer*innenbildung – Einführung in die Sonderausgabe

Abstract

In der Einleitung wird der gesprächsanalytisch fundierte Zugang zu schulisch-unterrichtlicher Interaktion als Reflexionsinstrument skizziert. Der Meta-Definition von Lenske & Lohse-Bossenz (2023) folgend, wird „Reflexion“ als distanzierte Auseinandersetzung mit einem konkreten fachlichen Gegenstand verstanden, der die reflektierende Person unmittelbar betrifft und bei ihr ein erweitertes Verständnis der jeweiligen pädagogischen Praxis zum Ziel hat. Wir diskutieren, welche schul- und unterrichtsbezogenen sprachlich-interaktiven Gegenstände durch eine gesprächsanalytische Herangehensweise einer Reflexion zugänglich gemacht werden können, welchen Mehrwert die Akteur*innen im Feld davon haben und welche Potenziale ein gesprächsanalytisches Vorgehen hinsichtlich einer erweiterten Perspektive auf die pädagogische Praxis sowohl in fachspezifischer als auch fachübergreifender Hinsicht birgt.

The introduction outlines the conversation analysis-based approach to classroom interaction as an instrument of reflection. Following the meta-definition of Lenske & Lohse-Bossenz (2023), "reflection" is understood as a deeper examination of a specific subject matter that directly affects the reflecting person and aims to advance their understanding of the specific pedagogical practice. We discuss which school- and classroom-related interactional practices can be made accessible for reflection through a conversation-analytical approach, what added value the actors in the field gain from this and what potential a conversation-analytical approach offers with regard to an expanded perspective on pedagogical practice in both, subject-specific and interdisciplinary terms.

Schlagwörter:

Gesprächsanalyse, Lehrer*innenbildung, Reflexion, talk-in-interaction, Professionalisierung
Conversation analysis, teacher education, reflexion, talk-in-interaction, professionalization

1. Die Allgegenwart der Reflexion

Der Reflexionsbegriff gehört spätestens seit Schöns Überlegungen zum „reflective practitioner“ (Schön, 1984) zum festen Inventar des Professionalisierungsdiskurses in der Lehrer*innenbildung und ist auch aus bildungspolitischen Diskussionen nicht mehr wegzudenken. Reflexionskompetenz wird seit Jahren als wesentliche Fähigkeit für (angehende) Lehrpersonen benannt (vgl. KMK, 2004a, 2004b, 2008; außerdem z. B. die Diskussionen in von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019; Wyss & Mahler, 2021, Lenske & Lohse-Bossenz, 2023, Gregori in diesem Band, Schwarze in diesem Band). Gegenstand von Reflexion sind demnach sowohl fachübergreifende Fragen des Planens, Organisierens



und Reflektierens von Lehr-Lernprozessen als auch fachspezifische Fragen, die unmittelbar mit den Lerngegenständen selbst zusammenhängen (z. B. die Reflexion von Sprache im Rahmen der Sprachfächer, die (kritische) Reflexion der Grenzen und des Einsatzes von digitalen Medien, die Reflexion des eigenen Umgangs mit Fachtermini in den naturwissenschaftlichen Fächern usw.). Dies lässt bereits erkennen, dass *Reflexionskompetenz* zentrale Fähigkeiten von (angehenden) Lehrpersonen subsumiert, aber auch, dass es sich hierbei um einen sehr weiten Begriff handelt, der zudem in den fachdidaktischen Diskussionen innerhalb der Fachgemeinschaften weiter ausdifferenziert wird. Diese Ausdifferenzierung geht erwartungsgemäß mit einer zunehmenden Unschärfe des Konzeptes einher (vgl. z. B. Wyss & Mahler, 2021), der wiederum immer wieder Versuche der konzeptuellen Schärfung und Vereinheitlichung gegenübergestellt werden. In der kritischen Auseinandersetzung mit dem Reflexionsbegriff wird genau diese Unschärfe problematisiert, da die Uneinheitlichkeit der existierenden Konzepte eine Operationalisierbarkeit erschwert bis verhindert (vgl. u. a. von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019; Häcker, 2022; Lenske & Lohse-Bossenz, 2023). Eine der neueren Definitionen von Reflexionskompetenz, die aus dem Versuch der Synthetisierung bereits bestehender Definitionsansätze entstanden ist, stammt von Lenske & Lohse-Bossenz (2023). Sie betonen drei Elemente, die typisch für Reflexion sind: (1) Reflexion wird als „anlassbezogener mentaler Prozess“ verstanden, der sich retrospektiv auf einen konkreten fachlichen Gegenstand bezieht und diesen aus einer distanzierten Position heraus betrachtet. Reflexion hat (2) einen expliziten Selbstbezug (auf die reflektierende Person und ihr professionelles Erleben/Handeln) und zielt (3) auf ein erweitertes Verständnis professioneller pädagogischer Praxis ab (ebd., o. A.). In dieser Hinsicht steht Reflexion in der Nähe von Konzepten wie „Analyse“ oder „kritisches Denken“, grenzt sich aber durch z. B. die Selbstbezüglichkeit oder die Zielrichtung der eigenen pädagogischen Praxis von ihnen ab.

In dieser Einleitung möchten wir skizzieren, inwieweit ein gesprächsanalytisch fundierter Zugang zu schulisch-unterrichtlicher Interaktion als Instrument zur Förderung von Reflexionskompetenz im oben skizzierten Sinne verstanden und als Auslöser für Professionalisierungsprozesse in der Lehrer*innenbildung angesehen werden kann.

2. Anlässe gesprächsanalytisch fundierter Reflexion

Die durch eine gesprächsanalytische Perspektive konturierten Reflexionsanlässe sind sowohl fachspezifischer als auch überfachlicher Natur. Friedrich (2002) weist drei große sprachlich-kommunikative Räume im Feld Schule nach. Die ersten beiden betreffen die verschiedenen kommunikativen Anlässe im Feld, die für Lehrpersonen aller Fächer relevante Bezugsgrößen sind. Hierzu gehören Gespräche mit Eltern (z. B. Röhrs, 2022) genauso wie – zunehmend – Gespräche mit externen Partner*innen, z. B. im Zusammenhang mit Stadtteilentwicklungsprozessen, innerhalb derer Schulen wichtige Rollen übernehmen können (Kruschel & Leonhardt, 2022). Gespräche im Kollegium, z. B. als Schulleitungsaufgabe (s. Finke in diesem Band), sind als zweiter kommunikativer Raum zu nennen, dem gerade in Hinblick auf interdisziplinäre Kooperationen zur Gestaltung

inklusive Unterrichts in jüngerer Zeit Aufmerksamkeit gewidmet wird (z. B. Fischer, Preiß & Quandt, 2017). Der dritte große kommunikative Raum betrifft den Unterricht als Kerngeschäft der Lehrpersonen, in dem vielfältige kommunikative Aufgaben wahrgenommen werden (u. a. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Sert & Seedhouse, 2011; Paul, 2018; Waring & Creider, 2021).

Dieser dritte kommunikative Raum, der Unterricht selbst, ist eng mit seinen sprachbezogenen Lerngegenständen verknüpft. Dazu gehören im Fall der sprachlichen Fächer spezifische Konzeptionen wie „bildungssprachliche Diskurskompetenzen“ (Heller & Morek, 2015, 2019, 2020) oder der Erwerb von „interactional competence“ (Hall & Pekarek Doehler, 2011; Nguyen, 2019; Pekarek Doehler 2019, 2023.) im Fremdsprachenunterricht: Schüler*innen lernen, wie sie fachliche Gegenstände sprachlich angemessen bezeichnen, sie lernen situationsangemessene Formen des Sprechens, sie reflektieren Sprache als kommunikatives Medium und sie erproben sich selbst als Sprecher*innen/Sprachverwendende in unterschiedlichen inhaltlichen und sachlichen Zusammenhängen. Dies alles ist vor dem Hintergrund einer partizipationsorientierten Gestaltung von Unterricht relevant (vgl. Jacknick, 2021; Quasthoff, Heller & Morek, 2021) und begründet den Status von „Unterrichtskommunikation“ als Professionalisierungsgegenstand für Lehrpersonen.

Durch ihre methodologischen Charakteristika erscheint der Einsatz gesprächsanalytischer Methoden hier als vielversprechendes Werkzeug, um Reflexionsprozesse speziell mit Blick auf kommunikative Gegenstände anzustoßen (vgl. Sacher, 2019). Das besondere Potenzial des Ansatzes besteht zum einen in der materiellen Arbeitsgrundlage gesprächsanalytischen Vorgehens. Aufgrund der Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation (z. B. Fiehler, 2009) liegen einem solchen Vorgehen stets Audio- oder Videoaufnahmen zugrunde, die zunächst annotiert, d. h. grob gesichtet werden sollten (Deppermann, 2008). Anschließend müssen diese Daten in Auszügen transkribiert werden, wobei auf eine möglichst genaue Transkription, auch von Pausen, Betonungen, Überlappungen etc., geachtet werden sollte (vgl. Bergmann, 2007; Deppermann, 2013; Hausendorf, 2017; Buttlar, 2018). Je nach Erkenntnisinteresse kann die Detailliertheit der Notation variieren (z. B. Selting et al., 2009). Die Aufbereitung der Daten in dieser Form ermöglicht eine „Zur-Schau- und Still-Stellung des Gesprochenen“ (Hausendorf, 2017: S. 219), mit der ein „Verfremdungsaspekt“ (ebd.) einhergeht, der „fast wie von selbst die Aufmerksamkeit auf die Wunder und Wunderlichkeiten des Sprechens und Zuhörens lenkt“ (ebd.).

Der mentale Prozess der Reflexion wird mittels Gesprächsanalyse vor allem durch diese distanzierte Haltung auf mündliche Kommunikation ermöglicht. Diese Haltung drückt sich auch darin aus, dass der Untersuchungsgegenstand – wie z. B. ein Unterrichtsgespräch – deskriptiv neutral und gerade nicht (pädagogisch oder didaktisch) wertend betrachtet wird. Es geht nie um die Überprüfung eigener normativer Vorstellungen, sondern um die Rekonstruktion der sozialen Wirklichkeit „from the data themselves“ (Scheffloff & Sacks, 1973: S. 291), die durch die Gesprächsteilnehmer*innen als *joint accomplishment* gemeinsam hergestellt wird (Garfinkel, 1967). Die analytische Prämisse dabei

ist, dass diese Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit nur aus der Teilnehmendenperspektive heraus betrachtet werden kann. Was jemand meint, welche kognitiven Prozesse beispielsweise zu einer sprachlichen Handlung führen, kann nicht beobachtet werden – weder von Teilnehmer*innen eines Gesprächs noch von Forscher*innen –, folglich wird nur rekonstruiert, was insbesondere auf der sprachlichen Oberfläche, dem *mutual display* (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), zu sehen bzw. zu hören ist. Neben dem zentralen Fokus auf die Ebene der Sprache sind darüber hinaus auch nonverbale (Gestik, Mimik, Blick, Körper, aber auch Raum) und paraverbale (Prosodie, Intonation) Aspekte relevant und damit Gegenstand der Gesprächsanalyse.

Für die Reflexion eigener oder fremder sprachlicher Handlungen ist die Einnahme der Perspektive der Teilnehmer*innen deshalb besonders gewinnbringend, weil so nachvollzogen werden kann, „wie die Gesprächsbeteiligten selbst [auf den genannten Ebenen] wechselseitig ihr Handeln interpretieren und koordinieren“ (Heller & Morek, 2016: S. 224). Gesprächsanalytische Zugänge begreifen (mündliche) Kommunikation als *talk-in-interaction* (Schegloff & Sacks, 1973; Quasthoff, 1995; Schegloff, 1996, 1998), in der jede Äußerung sequenziell auf vorherige bezogen ist und nachfolgende beeinflusst. Aus diesem Grund werden alle Äußerungen als kontextgebunden betrachtet, was zur Folge hat, dass die Gesprächsanalyse stets sequenziell verläuft und nie einzelne Beiträge herausgreift, wie es in anderen Methoden wie der qualitativen Inhaltsanalyse (z. B. Mayring, 2015) üblich ist. Das Ziel der Gesprächsanalyse ist es hierbei, die interaktiven Praktiken (Deppermann, Feilke & Linke, 2016) bzw. Musterhaftigkeiten (*Ethnomethoden*, Bergmann, 2008) offenzulegen, mit denen Menschen (*ethnos*) kommunikativ den Alltag bewältigen. Zentral ist dabei die Beobachtung, dass das alltägliche Handeln der Mitglieder einer Gesellschaft nicht chaotisch und willkürlich ist, sondern dass eine gewisse Ordnung bzw. Methodizität besteht, die häufig trivial und routiniert erscheint und daher zwar gesehen, aber dennoch nicht bewusst wahrgenommen wird („seen but unnoticed“, Garfinkel, 1967: S. 36). Heller und Morek (2016: S. 225) halten fest, dass Beteiligte dieser Ethnomethoden „daher nicht im Rahmen von Befragungen Auskunft über ihre Praktiken geben oder diese gar erklären“ können.

Hier zeigt sich also ein weiterer Gewinn für die reflexive Praxis: Die Gesprächsanalyse kann Strukturen der sozialen Interaktion anhand authentischer Daten von meist natürlichen Gesprächssituationen zwischen zwei oder mehr Personen offenlegen, die nur schwer durch andere, (im Schulkontext) übliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden wie Interview- oder Fragebogenstudien gewonnen werden können. Sie überwindet das alltägliche „seen but unnoticed“-Problem (Garfinkel, 1967: S. 36) und macht sichtbar, wie z. B. Unterricht ‚funktioniert‘. Gerade im Kontrast zu pädagogisch-normativen Vorstellungen von Unterricht eröffnen sich so neue Perspektiven, die die Reflexion von Unterricht als soziale und interaktive Praxis ermöglichen.

3. Die Selbstbezüglichkeit gesprächsanalytisch fundierter Reflexion

Angesichts der Relevanz von Bildungssprachvermittlung, sprachsensiblen Fachunterricht, sprachbewusster Unterrichtsplanung usw. ist die Aufmerksamkeit für die sprachliche Ebene von Lehr-Lern-Prozessen in den letzten Jahren stark gestiegen – in der fachdidaktischen und in der bildungswissenschaftlichen Forschung, aber auch im Kontext der Lehrer*innenbildung. Im fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskurs ist es fast schon zum Allgemeinplatz geworden, dass Sprache gleichzeitig Medium und Gegenstand von Lehren und Lernen ist. Betrachtet man nun, welche Rolle Sprache als Medium des Unterrichts im bildungswissenschaftlichen und (fremd)sprachendidaktischen Diskurs spielt, so findet man ein Kontinuum vor, an dessen Enden sich zwei sehr unterschiedliche Positionen finden: An einem Ende sind Ansätze verortet, die Unterricht explizit als Interaktionsraum mit „kommunikative[m] Geschehen in eigenem Recht“ (Breidenstein, 2010: S. 872) verstehen. Am anderen Ende sind solche Ansätze zu finden, in denen Unterrichtsinteraktion eher im Sinne einer querliegenden Ebene implizit mitgemeint wird. So wird z. B. in Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (2015: S. 71) deutlich, dass Unterricht zwar als Prozess verstanden wird; die genauen Merkmale dieses Prozesses und deren interaktionsbezogene Implikationen werden aber nicht weiter ausbuchstabiert (vgl. auch Becker-Mrotzek, 2018). Dies ist insofern erstaunlich, als dass die ebendort als relevant für Unterrichtsqualität und Lernerfolg definierten Unterrichtsbereiche ihrerseits nicht ohne Interaktion zu denken sind: Weder Klassenführung, noch die klare Strukturierung des Unterrichts, noch die Herstellung eines lernförderlichen Klimas oder die Schüler*innenorientierung können ohne Interaktion gewährleistet werden. Die entsprechenden interaktiven Aspekte von Unterricht werden hier aber nicht ausdifferenziert, sondern es wird stattdessen auf die Ebene der methodisch-didaktischen Umsetzung fokussiert. Ähnlich verhält es sich mit den von Meyer (2016: S. 17) formulierten Merkmalen guten Unterrichts: Weder die Strukturierung von Unterricht noch die inhaltliche Klarheit oder das sinnstiftende Kommunizieren kommen ohne Interaktion aus.

Ein gesprächsanalytischer Ansatz bietet hier in zweierlei Hinsicht einen ‚Ausweg‘: Erstens wird Sprache nicht als ein vom konkreten Gebrauch losgelöstes System konzeptualisiert, sondern als Sprache-in-Interaktion (vgl. z. B. Selting & Couper-Kuhlen, 2000, 2001; Imo, 2013). Das in diesem Zusammenhang zentrale Konzept der Reflexivität beschreibt die bereits oben dargestellte wechselseitige Beziehung zwischen sprachlichen Verwendungsweisen und sequenziellem Kontext, der durch eben jene fortwährend hergestellt und überhaupt erst interpretierbar wird (vgl. u. a. Bergmann, 2001). Diese Auffassung von Sprache ist unmittelbar anschlussfähig an kompetenzorientierte Forderungen nach mündlichen Kommunikationsfertigkeiten, für die ‚Situationsangemessenheit‘ ein zentrales Kriterium ist (z. B. Arendt & Kiesendahl, 2011; Morek, 2016; Europarat, 2020). Zweitens verdeutlichen gesprächsanalytisch orientierte Untersuchungen die zentrale Rolle der Interaktionsebene für den Unterricht. Bereits 1979 zeigte Mehan, dass Unterricht überhaupt erst durch Interaktion *hervorgebracht* wird. Insbesondere für die Untersuchung unterrichtlicher Prozesse ist die Gesprächsanalyse ein schon länger etabliertes Instrument (z. B. Becker-Mrotzek & Quasthoff, 1998; Seedhouse, 2004; Becker-

Mrotzek & Vogt, 2009), das in jüngerer Zeit vermehrt insbesondere zur Reflexion in allen Phasen der Lehrer*innenbildung eingesetzt wurde und dabei vielversprechende Ergebnisse hervorgebracht hat (z. B. Heller & Kotthoff, 2020; Morek & Heller, 2020; Becker & Stude, 2021; Kupetz, 2021; Morek et al., 2022). Somit liegt bereits ein umfangreicher Wissensfundus über verschiedenste Aspekte von Unterrichtsinteraktion und andere schulische Kommunikationssituationen vor:

- zu kommunikativen Verfahren in Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion (Instruieren, Fragen, Formulieren und Veranschaulichen, Präsentieren, Argumentieren, (Aufgaben) Erklären, Reparaturen und Verfahren der Verständnissicherung, Rückmeldungen auf Schüler*innenäußerungen, Rederechtverteilung usw.; vgl. u. a. Spiegel, 2006; Hausendorf, 2008; Spreckels, 2009; Paul, 2010; Kupetz, 2011; Schmitt, 2011; Spiegel, 2011; Heller, 2012; Putzier, 2016; Buttlar, 2017; García García, 2017; Spiegel, 2018; Kern, 2019; Winterscheid, 2019; Leßmann, 2020; Winterscheid, i. E.),
- zu kommunikativen Verfahren in Peer-Interaktion zwischen Schüler*innen (vgl. u. a. Hellermann, 2007; Pochon-Berger, 2011; Hauser & Luginbühl, 2015; Morek, 2015; Kreuz, Mundwiler & Luginbühl, 2017) und
- zu kommunikativen Verfahren in Eltern-Lehrer*innen-Gesprächen, z. B. zur Etablierung von Widerspruch oder zur Rollenaushandlung (vgl. u. a. Hauser & Mundwiler, 2015; Kotthoff, 2015).

Im Hinblick auf die Selbstbezüglichkeit reflexiver Prozesse scheint einem gesprächsanalytischen Vorgehen das Potenzial innezuwohnen, Vorstellungen von eigenem und fremdem interaktiven Handeln einer distanzierteren Betrachtung zugänglich zu machen. Indem etwa das eigene unterrichtliche Handeln zum Gegenstand gesprächsanalytischer Betrachtungen gemacht wird, können normative Vorstellungen von gutem/schlechtem kommunikativen Verhalten im Unterricht im Hinblick auf ihre situative Funktionalität reflektiert werden. Der methodologische Fokus auf die bereits erwähnte Teilnehmendensperspektive erweist sich hier als hilfreich: Da nicht beobachtet werden kann, was Interaktionsbeteiligte denken, wird nur rekonstruiert, was auf der sprachlichen Oberfläche, dem *mutual display*, zu sehen bzw. zu hören ist (Sacks et al., 1974) – und darüber kann erschlossen werden, wie das gemeinsame interaktive Handeln der Beteiligten eine z. B. unterrichtliche Situation als solche hervorbringt. Handlungsspielräume und -alternativen können so diskutiert und ggf. auch erprobt werden (vgl. Becker & Stude, 2021 sowie die Beiträge von Morek und Gregori in diesem Band).

4. Gesprächsanalyse als Auslöser für eine erweiterte Perspektive auf pädagogische Praxis

Anhand der Deutschdidaktik, der Fremdsprachendidaktik und der fächerübergreifend geführten Diskussion zur Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramt soll abschließend

skizziert werden, inwiefern gesprächsanalytisch fundierte Lehr-, Lern- und Fortbildungskonzepte zu einer erweiterten Perspektive auf pädagogische Praxis beitragen können.

Mit den deutschdidaktischen Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören“ bzw. „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (KMK, 2003, 2004c, 2012, 2022a und b) wird Sprache als kommunikatives Mittel in unterschiedlichen medialen Realisierungsformen in den Fokus gerückt. Schüler*innen sollen lernen, sich situations- und adressat*innenangemessen mündlich und schriftlich auszudrücken, d. h. also auch geeignete (para-/non-)verbale Mittel auszuwählen, um individuelle kommunikative Ziele erreichen zu können. Vor allem mit der Berücksichtigung non- bzw. paraverbaler Mittel verweist diese Zielformulierung aus gesprächslinguistischer Perspektive unmittelbar auf gesprochene Sprache in mündlichen Interaktionen. In der Realität des Deutschunterrichts wird mit „Sprachreflexion“ jedoch zumeist auf den Grammatikunterricht abgehoben (vgl. z. B. die Beiträge in Gornik, 2015), in dessen Kontext die pragmatische Sprachhandlungsebene kaum eine Rolle spielt (vgl. u. a. Börjesson, 2021). Dies spiegelt sich dann auch in der universitären Realität der Lehrer*innenbildung wider, innerhalb derer die Vorbereitung auf spezifisch mündliche Gegenstände des Deutschunterrichts oft nur eine untergeordnete Rolle spielt. Mit dem Konzept der so genannten „Sprachbetrachtung“ (Bredel, 2013) liegt allerdings ein Konzept vor, das sich auch auf medial mündliche Sprache übertragen lässt (vgl. auch Sacher, 2022). Zentral für Sprachbetrachtungsaktivitäten ist der Dreischritt aus Distanzierung, Dekontextualisierung und Deautomatisierung, der v. a. durch mediale Schriftlichkeit hergestellt wird. Durch die visuelle Verfügbarkeit von Schrift (z. B. durch Transkriptionen mündlicher Interaktionen) wird ein Abstand zwischen Sprachbetrachter*in und Gegenstand der Sprachbetrachtung hergestellt. Dadurch wird die automatische Prozessierung von Sprache deautomatisiert; gleichzeitig findet eine Dekontextualisierung des betrachteten Gegenstandes statt, sodass dessen formale Eigenschaften leichter zugänglich sind.

Der vergleichsweise geringe Stellenwert gesprochener Sprache als Gegenstand von Sprachbetrachtung ist aus mindestens zwei Gründen problematisch: Zum einen ist gesprochene Sprache aufgrund ihrer Alltäglichkeit ein gewissermaßen „unsichtbarer“ Gegenstand, dessen strukturelle Merkmale zugunsten einer Fokussierung auf den Inhalt, das Gesagte und dessen Interpretation zurücktreten. Im Falle von Unterrichtsinteraktion bezieht sich dies auf interaktionsstrukturelle Aspekte; Diskurspraktiken wie Argumentationen oder Erklärungen werden von den Lehrpersonen nicht oder kaum als solche erkannt, sondern vor allem die sachliche und sprachliche Korrektheit der schüler*innenseitigen Beiträge in den Blick genommen (vgl. Nell-Tuor, 2014; Heller, Quasthoff, Vogler & Prediger, 2017). Zum anderen wird (konzeptionelle) Mündlichkeit in Lehrwerken oft mit zu starkem schriftsprachlichen Bias dargestellt (vgl. z. B. Maitz & Foldenauer, 2015; Mundwiler, Kreuz, Hauser, Eriksson & Luginbühl, 2017; Kühn & Honnef-Becker, 2019), sodass Lehrpersonen kritisches Fachwissen benötigen, um gegenstandsangemessene Entscheidungen treffen und z. B. geeignete Lehrmaterialien auswählen zu können. Aus dieser Ausgangslage lassen sich domänenspezifische Anforderungen an das Wissen (angehender) Deutschlehrer*innen formulieren. Neben Wissen über die grundlegenden Unterschiede

zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist Wissen über Charakteristika gesprochener Sprache zu nennen, aber auch Wissen über eigene sprachideologische Vorstellungen (*written language bias*, Linell, 1982). Die Arbeit mit medial mündlichem Sprachmaterial ist weiterhin in den KMK-Bildungsstandards für alle Schulstufen vorgesehen. Lehrpersonen sollten also idealerweise über eigene Erfahrungen in der Arbeit mit gesprochener Sprache verfügen, um die Lerngegenstände im eigenen Unterricht entsprechend aufbereiten und vermitteln zu können. Auch hierbei kann eine bereits im Studium angesiedelte Arbeit mit authentischer Sprache-in-Interaktion vorbereitend zielführend sein.

Der Einsatz gesprächsanalytischer Lehr-Lernkonzepte kann dazu beitragen, Mündlichkeit als Gegenstand verstärkt in den Fokus zu rücken und sie in ihren spezifischen Eigenschaften zu entdecken – und letztlich als Lerngegenstand zu modellieren.

Anders als im Fach Deutsch wird der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht eine wichtige(re) Rolle zugeordnet. Das „Primat der Mündlichkeit“ gilt – zumindest auf dem Papier – als ein zentraler Aspekt des Sprachenlernens und als ein Orientierungsprinzip im kommunikativen Fremdsprachenunterricht (vgl. Burwitz, Königs & Riemer, 2014). Allerdings sind die Materialien, Lehrwerksaufgaben, Prüfungsformate und demzufolge auch Lehrendenpraktiken in der Regel von einem monologischen Verständnis von Mündlichkeit geprägt (vgl. García García, 2016). In diesem Zusammenhang hat sich in der zweit- und fremdsprachendidaktischen Forschung seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts das Konzept der *interactional competence* (Interaktionskompetenz) als sehr relevant etabliert (z. B. Hall, 1995; He & Young, 1998; Kasper, 2006; Hall & Pekarek Doehler, 2011; Nguyen, 2019; Pekarek Doehler 2019, 2021a, 2021b, 2023). Dieses bezeichnet die Fähigkeit, die notwendigen semiotischen Ressourcen zu mobilisieren, um an kontextspezifischen sozialen Interaktionen teilzunehmen. Im Gegensatz zum weitaus verbreiteteren Begriff der kommunikativen Kompetenz (Canale & Swain, 1980) liegt der Fokus der Interaktionskompetenz nicht auf einem abstrakten, individuellen und stets abrufbaren Wissen, sondern vielmehr auf der gemeinsamen Koordination von multimodalen Handlungen innerhalb konkreter Gesprächssituationen zwischen den Interaktionspartner*innen. Der Mehrwert des Konzepts der Interaktionskompetenz für die Lehrer*innenbildung besteht insbesondere im Potenzial, die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen von normativen, oft an der Schriftlichkeit orientierten Ansprüchen (s. o.) abzulenken und stattdessen auf den interaktiven, ko-konstruierten Charakter der Kommunikation zu richten. Dies trifft sowohl auf die Lehrer*innenbildung in den fremdsprachlichen Fächern, als auch im Bereich der DaFZ-Zusatzqualifikationen zu. So können beispielsweise Fremdsprachenlehrkräfte tradierte Vorstellungen von Sprache und Interaktion neu denken sowie mündliche (Prüfungs-)Aufgaben, die aber nur monologisches Sprechen fordern, kritisch hinterfragen, ändern oder neu konzipieren (vgl. Barth-Weingarten & Freitag-Hild, 2021; Malabarba & Betz, 2023). Interaktionskompetenz als Konzept ist ebenfalls hilfreich, um die Sprache als Handlung und die kommunikativen Erfolge der Gesprächsteilnehmenden in den Vordergrund zu stellen, nicht die sprachlichen Defizite (siehe Skintey in diesem

Band) – ein Aspekt, der insbesondere im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenlernens bedeutsam ist.

Die Theorie-Praxis-Frage wird in der Lehramtsausbildung fächerübergreifend diskutiert. Die beiden Termini *Theorie* und *Praxis* stehen in einem Spannungsfeld und fast dialektischem Verhältnis zueinander, das sogar als „Kluft“ bezeichnet worden ist (Horstkemper, 2003; siehe auch Stövesand in diesem Band). Dem Anspruch auf Praxiserfahrungen, auf handlungsrelevantes Wissen, manchmal auf studentischer Seite auch explizit als Wunsch nach „Lösungen“ oder „bewährten Rezepten“ dargestellt (Apelojg, 2016; Aßbeck, 2016; Sacher, 2018), steht das Kernanliegen universitärer (Aus-)Bildung gegenüber, zukünftigen Lehrkräften Theoriewissen zu vermitteln und zwar so, dass sie befähigt werden, „ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben“ (Wissenschaftsrat, 2001: S. 41; auch ähnlich in den KMK Standards, 2019). Die weiter oben bereits thematisierte Relevanz von reflexiven Kompetenzen wird oft in direktem Zusammenhang mit der Theorie-Praxis-Frage verhandelt. Dies ist insofern von Bedeutung, als die Qualität – und letztendlich Wirksamkeit – der Lehrer*innenbildung in der angemessenen Balance zwischen beiden legitimen Positionen liegt (vgl. Fichten, 2010: S. 12-13). Im Ansatz des Forschenden Lernens wird von vielen Akteur*innen eine mögliche Antwort auf die Frage des ‚richtigen‘ Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis im Lehramtsstudium gesehen (vgl. Fichten & Meyer, 2014). Als multidimensionales Konzept zielt Forschendes Lernen grundsätzlich darauf ab, dass Studierende den gesamten Forschungszyklus, von Formulierung und Präzisierung der Forschungsfrage, über das Design und Umsetzung des Vorhabens bis hin zur Veröffentlichung und Reflexion der Ergebnisse durchlaufen (vgl. Huber, 2014). Im Rahmen des Lehramtsstudiums ist der Gegenstand von Forschendem Lernen die Praxis des Unterrichts, und zwar in all ihren Facetten (vgl. Legutke, 2016: S. 109). Auch hier kann das methodologische Instrumentarium der Gesprächsanalyse besonders erfolgversprechend eingesetzt werden, um die Lehramtsstudierenden auf die Details der Unterrichtsinteraktion und des eigenen bzw. des fremden Handelns im Unterricht aufmerksam zu machen (Sert, 2019; Waring & Creider, 2021) sowie für relevante Phänomene von Sprache-in-Interaktion (Imo, 2013; Günthner, Schopf & Weidner 2021) zu sensibilisieren.

Wie aus den obigen Erläuterungen deutlich werden sollte, hat die Gesprächsanalyse das Potenzial, die Art und Weise zu transformieren, wie Lehrkräfte ihre eigenen Unterrichtspraktiken ausfüllen und wie sie die Lerngegenstände ihrer Fächer verstehen und vermitteln. Die vorliegende Sonderausgabe zeigt dies vielfältig auf und bietet praxisnahe Einblicke sowie inspirierende Ansätze zur nachhaltigen Integration der Gesprächsanalyse in die Lehrer*innenbildung.

5. Literatur

Arendt, Birte & Kiesendahl, Jana (Hg.) (2011). *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Apelojg, Benjamin (2016). *Die forschende Lehrerin. Wie Studierende lernen ihre eigene Arbeit reflexiv und forschungsgeleitet weiterzuentwickeln*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Aßbeck, Johann (2016). Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung – das ewige Dilemma? In Klippel (Hg.), S. 113-122.
- Barth-Weingarten, Dagmar & Freitag-Hild, Britta (2021). Assessing Interactional Competence in Secondary Schools: Issues of Turn-taking. In Salaberry, M. Rafael & Burch, Alfred R. (Hg.), *Assessing Speaking in Context: Expanding the Construct and its Applications*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, S. 237-263.
- Becker, Tabea & Stude, Juliane (2021). Feedbackverhalten von Lehrnovizinnen im Sprachförderunterricht für neu Zugewanderte. In *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF) 1*, S. 95-114.
<https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8419>
- Becker-Mrotzek, Michael & Quasthoff, Uta M. (1998). Zu diesem Heft: Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In *Der Deutschunterricht 1*, S. 3-13.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., bearb. und aktual. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Bergmann, Jörg (2001). Das Konzept der Konversationsanalyse. In Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter, S. 919-927.
- ___ (2007). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit – Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In Hausendorf, Heiko (Hg.), *Gespräch als Prozess. Studien zur deutschen Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 22-68.
- ___ (2008). Medienethnographie. In Sander, Uwe; von Gross, Friederike & Hugger, Kai-Uwe (Hg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 328-334.
- Börjesson, Kristin (2021). Im Deutschunterricht Sprachbewusstheit und Sprachhandlungskompetenzen fördern – ohne Pragmatik? In Döring, Sandra & Elsner, Daniela (Hg.), *Grammatik für die Schule*. Hamburg: Buske, S. 139-154.
- Bredel, Ursula (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Breidenstein, Georg (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In *Zeitschrift für Pädagogik 56*(6), S. 869-887. <https://doi.org/10.25656/01:7174>
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hg.) (2014). *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Buttlar, Ann-Christin (2017). Implizite Normvermittlung durch Konstituierung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs. In Hauser & Luginbühl (Hg.), S. 38-64.
- ___ (2018). Transkription. Analytische Aufbereitung gesprochener Sprache für die empirische Sozialforschung. In Boelmann, Jan M. (Hg.), *Empirische Forschung in der*

- Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 313-327.
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In *Applied Linguistics* 1(1), S. 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Deppermann, Arnulf (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- ___ (2013). Turn-design at Turn-beginnings: Multimodal Resources to Deal with Tasks of Turn-construction in German. In *Journal of Pragmatics* 46(1), S. 91-121. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.07.010>
- Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth & Linke, Angelika (Hg.) (2016). *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1-23.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Fichten, Wolfgang (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In Eberhardt, Ulrike (Hg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-182.
- Fichten, Wolfgang & Meyer, Hilbert (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In Feyerer, Ewald; Hirschenhauer, Katharina & Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.), *Last oder Lust? Forschung in der Lehrer_innenbildung*. Münster: Waxmann, S. 11-42.
- Fiehler, Reinhard (2009). Mündliche Kommunikation. In Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25-51.
- Fischer, Erhard; Preiß, Holger & Quandt, Juliane (2017). *Kooperation – der Schlüssel für Inklusion?! Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Friedrich, Georg (2002). Gesprächsführung – Ausbildungsziel der Lehrerqualifikation. In Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hg.), *Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 126-147.
- García García, Marta (2016). Interaktionskompetenz im Fremdsprachenunterricht: Probleme, Möglichkeiten und Perspektiven am Beispiel des Französischen und des Spanischen. In *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 10(1), S. 93-120.
- ___ (2017). Grammatikerklärungen aus interaktiver Sicht: Herausforderungen für angehende SpanischlehrerInnen. In Appel, Joachim; Jeuk, Stefan & Mertens, Jürgen (Hg.), *Sprachen lernen. 26. DGFF Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 161-171.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gornik, Hildegard (Hg.) (2015). *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Günthner, Susanne, Juliane Schopf & Weidner, Beate (Hg.) (2021). *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Häcker, Thomas (2022). Qualitätskriterien für Reflexion? In *Erziehung und Unterricht* 172(9-10), S. 679-689.
- Hall, Joan K. (1995). "Aw, man, where you goin'?: Classroom Interaction and the Development of L2 Interactional Competence. In *Issues in Applied Linguistics* 2(6), S. 37-62. <https://doi.org/10.5070/L462005217>
- Hall, Joan K. & Pekarek Doehler, Simona (2011). L2 Interactional Competence and Development. In Hall, Joan K.; Hellermann, John & Pekarek Doehler, Simona (Hg.), *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters, S. 1-15.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer risikanten Kommunikationspraxis. In Willems, Herbert (Hg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. 2. Bd. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 931-957.
- ___ (2017). Warum wir transkribieren. Anmerkungen aus der Welt der linguistischen Gesprächsanalyse. In *Text: Kritische Beiträge* 15, S. 217-230.
- Hauser, Stefan & Luginbühl, Martin (Hg.) (2017). *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion. Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep verlag.
- Hauser, Stefan & Luginbühl, Martin (2015). Aushandlung von Angemessenheit in Entscheidungsdiskussionen von Schulkindern. In *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 11(2), S. 180-189.
https://doi.org/10.46771/9783967691504_10
- Hauser, Stefan & Mundwiler, Vera (Hg.) (2015). *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep Verlag.
- He, Agnes W. & Young, Richard (1998). Language Proficiency Interviews: A Discourse Approach. In Young, Richard & He, Agnes W. (Hg.), *Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Amsterdam: John Benjamins, S. 1-26.
- Heller, Vivien (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In *Leseforum.ch – Online-Plattform für Literalität* 3, S. 1-23.
<https://doi.org/10.58098/lffl/2015/3/548>
- ___ (2016). Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen In Boelmann, Jan M. (Hg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 207–231.
- ___ (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. In *Didaktik Deutsch* 24(46), S. 102-121.
<https://doi.org/10.25656/01:21686>

- ___ (2020). Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung – (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In Schmidt, Friederike & Schindler, Kirsten (Hg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung*. Tübingen: Peter Lang, S. 227-243.
- Heller, Vivien & Kotthoff, Helga (2020). Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Zur Einführung in diesen Band. In Kotthoff, Helga & Heller, Vivien (Hg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr, S. 7-24.
- Heller, Vivien; Quasthoff, Uta; Vogler, Anna & Prediger, Susanne (2017). Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern? In Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta & Schmellentin, Claudia (Hg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lern-Prozessen*. Tübingen: Narr, S. 139-160.
- Hellermann, John (2007). The Development of Practices for Action in Classroom Dyadic Interaction: Focus on Task Openings. In *The Modern Language Journal* 91(1), S. 83-96. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00503.x>
- Helmke, Andreas (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 6. Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Horstkemper, Marianne (2003). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In Obolenski, Aleksandra & Meyer, Hilbert (Hg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 117-128.
- Huber, Ludwig (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? In *Das Hochschulwesen* 62(1+2), S. 32-39.
- Imo, Wolfgang (2013). *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin: De Gruyter.
- Jacknick, Christine M. (2021). *Multimodal Participation and Engagement: Social interaction in the Classroom*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kasper, Gabriele (2006). Beyond Repair: Conversation Analysis as an Approach to SLA. In *AILA Review* 16, S. 83-99. <https://doi.org/10.1075/aila.19.07kas>
- Kern, Friederike (2019): Die Rolle der Prosodie bei der Bearbeitung kommunikativer Aufgaben im Unterricht. In Kupetz, Maxi & Kern, Friederike (Hg.), *Prosodie und Multimodalität / Prosody and Multimodality*. Berlin: Winter, S. 151-174.
- Klippel, Friederike (Hg.) (2016). *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann.
- Kotthoff, Helga (2015). Narrative Constructions of School-oriented Parenthood during Parent-teacher-conferences. In *Linguistics and Education* 31, S. 286-303. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.12.002>

- Kultusministerkonferenz KMK (2003). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023).
- (2004a). Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023).
- (2004b). Bildungsstandards für das Fach Deutsch, Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2023. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023).
- (2004c). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023).
- (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023).
- (2012). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023).
- Kühn, Peter & Honnef-Becker, Irmgard (2019). *Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele*. Tübingen: Niemeyer.
- Kunitz, Silvia; Markee, Numa & Sert, Olcay (Hg.) (2021). *Classroom-Based Conversation Analytic Research. Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Cham: Springer.
- Kupetz, Maxi (2011). Multimodal Resources in Students' Explanations in CLIL Interaction. In *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 5(1), S. 121-142.
- (2021). Kulturreflexivität im Lehramtstudium? Konversationsanalyse als Zugang zur Durchführung und Analyse von Fallarbeit. In *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF) (Unterrichtsinteraktion - Begriffe, Kontexte, Entwicklungen)*1, S. 137-142. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8422>
- Kreuz, Judith; Mundwiler, Vera & Luginbühl, Martin (2017). Mündliches Argumentieren im Spannungsfeld zwischen Kollaboration und Abgrenzung. Zu lokalen Gruppenidentitäten in schulischen Einigungsdiskussionen. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 2(2), S. 147-159.

- Kruschel, Robert & Leonhardt, Nico (2022). Akteur*innen in inklusiven Kooperationsstrukturen in Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf – Einblicke in sozialraumorientierte Schule in den Niederlanden und der Schweiz. In *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 5(1), S. 64-86.
<https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.4>
- Legutke, Michael (2016). Auf die Lehrerin, auf den Lehrer kommt es an: Szenarien für forschendes Lehren und Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In Klippel (Hg.), S. 93-111.
- Lenzke, Gerlinde & Lohse-Bossenz, Hendrik (2023). Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
<https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>
- Leßmann, Ann-Christin (2020). *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Linell, Per (1982). *The Written Language Bias in Linguistics*. Linköping: University.
- Maitz, Péter & Foldenauer, Monika (2015). Sprachliche Ideologien im Schulbuch. In Kiesendahl, Jana & Ott, Christine (Hg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 217-234.
- Malabarba, Taiane & Betz, Emma (2023). Describing and Assessing Interactional Competence in a Second Language. Introduction to the Special Issue. In *Applied Pragmatics* 5(2), S. 121-141. <https://doi.org/10.1075/ap.00020.mal>
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meyer, Hilbert (2016). *Was ist guter Unterricht?* 11. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Morek, Miriam (2015). Show that you Know – Explanations, Interactional Identities and Epistemic Stance-taking in Family Talk and Peer Talk. In *Linguistics and Education* 31, S. 238-259. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.004>
- ___ (2016). Lernziel "Situationsangemessen kommunizieren" – Schülerinnen und Schüler zwischen Unterrichtssprache und Jugendsprache. In Spiegel, Carmen & Gysin, Daniel (Hg.), *Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag*. Frankfurt am Main: Lang, S. 67-101.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2020). Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung: (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In Schmidt, Frederike & Schindler, Kirsten (Hg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Frankfurt a. M.: 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 *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik* 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9608>
- Mundwiler, Vera; Kreuz, Judith; Hauser, Stefan; Eriksson, Brigit & Luginbühl, Martin (2017). Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik. Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich. In Hauser & Luginbühl (Hg.), S. 91-123.
- Nell-Tuor, Nadine (2014). *Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit – eine explorative Studie mittels Fragebogen, Interviews und Unterrichtsvideografie*. Zürich: Universität.
- Nguyen, Hanh thi (2019). Conclusion. Deepening roots and Broadening Horizons in Interactional Competence Research and Praxis. In Salaberry & Kunitz (Hg.), S. 397-412.
- Paul, Ingwer (2010). Strukturelle Probleme der Unterrichtskommunikation. In: Trautmann, Matthias & Sacher, Julia (Hg.), *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback: Besser kommunizieren lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 167-184.
- ___ (2018). *Gesprächskunst. Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Bielefeld: aisthesis.
- Pekarek Doehler, Simona (2019). On the Nature and the Development of L2 Interactional Competence. In Salaberry & Kunitz (Hg.), S. 25-59.
- ___ (2021a). Toward a Coherent Understanding of L2 Interactional Competence: Epistemologies of Language Learning and Teaching. In Kunitz et al. (Hg.), S. 19-33.
- ___ (2021b). L2 Interactional Competence and L2 Education. In Kunitz et al. (Hg.), S. 417-424.
- ___ (2023) L2 Interactional Competence and Assessment. Insights and Challenges – a Discussion Paper. In *Applied Pragmatics* 5(2), S. 280-288. <https://doi.org/10.1075/ap.00018.pek>
- Pochon-Berger, Evelyn (2011). A Participant's Perspective on Tasks: From Task Instruction, through Pre-task Planning, to Task Accomplishment. In *Novitas-ROYAL* 5(1), S. 71-90.
- Putzier, Eva-Maria (2016). *Wissen – Sprache – Raum: Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht*. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta M. (1995). The Ontogenetic Aspect of Orality: Towards the Interactive Constitution of Linguistic Development. In ders. (Hg.), *Aspects of Oral Communication*. Berlin, New York: DeGruyter, S. 256-274.
- Quasthoff, Uta M.; Heller, Vivien & Morek, Miriam (2021). Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In dies. (Hg.), *Diskurserwerb in Familie, Peer-group und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: De Gruyter, S. 13-34.
- Röhrs, Falko (2022). Identitätskonstruktionen und ihre Konsequenzen in schulischen Elterngesprächen. In *k:ON – Kölner Online-Journal für Lehrer*innenbildung* 6(2), S. 56-83. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.2.4>
- Sacher, Julia (2018). Unterrichtskommunikation und -interaktion als Professionalisierungsthema in der Lehrer*innenbildung. In Caruso, Celestine; Hofmann, Judith;

- Rohde, Andreas & Schick, Kim (Hg.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte und Methoden*. Trier: WVT, S. 103-118.
- (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung. In *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(2), S. 1–19.
- (2022). „irgendwie so diese beginnwörter“. Transkriptbasiertes Üben im Modus der Sprachreflexion. In Heins, Jochen; Kleinschmidt-Schinke, Katrin; Wieser, Dorothee & Wiesner, Esther (Hg.), *Üben: Theoretische und empirische Perspektiven der Deutschdidaktik*. Bochum: SLLD-B, S. 369-298.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking in Conversation. In *Language* 50(4), S. 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Salaberry, Rafael & Kunitz, Silvia (Hg.) (2019). *Teaching and Testing L2 Interactional Competence. Bridging Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Schegloff, Emanuel A. (1996). Some Practices for Referring to Persons in Talk-in-Interaction: A Partial Sketch of a Systematics. In Fox, Barbara (Hg.), *Studies in Anaphora*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 437-485.
- (1998). Reflections on Studying Prosody in Talk-in-Interaction. In *Language and Speech* 41(3/4), S. 235-263. <https://doi.org/10.1177/002383099804100402>
- Schegloff, Emanuel A. & Sacks, Harvey (1973). Opening up Closings. In *Semiotica* 8(4), S. 289-327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Schmitt, Reinhold (2011). *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Schön, Donald A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seedhouse, Paul (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford, Malden: Blackwell.
- Selting, Margret & Couper-Kuhlen, Elizabeth (2000). Argumente für die Entwicklung einer 'interaktionalen Linguistik'. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, S. 76-95. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2000/ga-selting.pdf> (zuletzt aufgerufen am 08.11.2023)
- (2001). Forschungsprogramm ‚Interaktionale Linguistik‘. In *Linguistische Berichte* 187, S. 257-287.
- 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; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta M.; 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> (zuletzt aufgerufen am 08.11.2023)

- Sert, Olcay (2019). Classroom Interaction and Language Teacher Education. In Mann, Steve & Walsh, Steve (Hg.), *The Routledge Handbook of English Teacher Education*. New York: Routledge, S. 216-238.
- Sert, Olcay, & Seedhouse, Paul (2011). Introduction: Conversation Analysis in Applied Linguistics. In *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language) 5*, S. 1-14.
- Spiegel, Carmen (2006). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- ___ (2011). Argumentieren schriftlich – mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In Behrens, Ulrike & Eriksson, Brigit (Hg.), *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Bern: hep Verlag, S. 35-54.
- ___ (2018). Wenn sprachbegabte Kinder kommunizieren ... In Laudenberg, Beate & Spiegel, Carmen (Hg.), *Leistungsstarke und Begabte im Deutschunterricht. Band 1 Primarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 26-35.
- Spreckels, Janet (2009). Mündliches Erklären im Deutschunterricht. In Krelle, Michael & Spiegel, Carmen (Hg.), *Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 117-138.
- Von Aufschnaiter, Claudia; Fraij, Amina & Kost, Daniel (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In *HLZ - Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 2(1)*, S. 144-159.
<https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Waring, Hansun Z. & Creider, Sarah C. (2021). *Micro-Reflection on Classroom Communication. A FAB-Framework*. Sheffield: Equinox.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.html>
- Wyss, Corinne & Mahler, Sara (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. In *journal für lehrerInnenbildung 21(1)*, S. 16-25. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-01>
- Winterscheid, Jenny (2019). Wenn Begabte und Leistungsstarke präsentieren ... In Spiegel, Carmen & Laudenberg, Beate (Hg.), *Begabte und Leistungsstarke im Deutschunterricht. Band 2. Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 48-58.
- ___ (i. E.). Förderung sprachlich-rhetorischer Kompetenzen im (Deutsch-)Unterricht – exemplarisch an zwei Produkten des Teilprojekts 17. In Fischer, Christian; Hallet, Wolfgang; Käpnick, Friedhelm; Perleth, Christoph; Preckel, Franzis; Vock, Miriam & Wollersheim, Heinz-Werner & Weigand, Gabriele (Hg.), *Wege begabungsfördernder Schulen – Transformative Impulse aus Wissenschaft und Praxis*. Band 3. Leistung macht Schule. Bielefeld: wbv Publikation.

Über die Autorinnen

Prof.' Dr.' Marta García García, Professorin für Didaktik der Romanischen Sprachen mit dem Schwerpunkt Spanisch an der Georg-August-Universität Göttingen. Forschungsinteressen: Mündlichkeit und Unterrichtsinteraktion im Fremdsprachenunterricht, Aktionsforschung als Ansatz in der Lehrer*innenbildung, Spanisch als Herkunftssprache.

Korrespondenzadresse: marta.garcia@phil.uni-goettingen.de

ORCID: 0000-0001-9512-2577

Homepage: <https://www.uni-goettingen.de/de/566361.html>

Dr.' Ann-Christin Leßmann, Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Sprachliche Grundbildung an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. Forschungsinteressen: Unterrichtskommunikation, insbesondere im Kontext von Deutschunterricht in der Grundschule, Herstellung von Angemessenheit im Unterricht, Sprechen über das Schreiben von Texten im Kontext von Lehr-Lern-Situationen, Gesprächsforschung im Kontext der Lehrer*innenbildung, Grundlagen der Konversationsanalyse und der Transkription.

Korrespondenzadresse: ann-christin.lessmann@uni-bielefeld.de

Homepage: https://ekvv.uni-bielefeld.de/pers_publ/publ/PersonDetail.jsp?personId=95683108

Dr.' Julia Sacher, akademische Rätin a. Z. am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln, Philosophische Fakultät. Forschungsinteressen: Mündlichkeit und gesprochene Sprache im Deutschunterricht, Unterrichtsinteraktion, Sprachreflexion und Metasprache, Professionalisierung von Lehrpersonen.

Korrespondenzadresse: julia.sacher@uni-koeln.de

ORCID: 0000-0003-3009-6202

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Julia-Sacher>

Dr.' Jenny Winterscheid, akademische Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Sprachencluster der Bund-Länder-Initiative LemaS-Transfer und als Dozentin. Forschungsinteressen: Unterrichtsinteraktion, Präsentations-/Argumentations-/Feedbackkompetenzen, sprachliche Begabung, Online-Lernangebote, Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, Gesprächsforschung, Feldforschung und Transkription, Korpustechnologie etc.

Korrespondenzadresse: jenny.winterscheid@ph-karlsruhe.de

Homepage: https://ph-karlsruhe.de/personen/detail/Jenny_Winterscheid_238