

Cordula Schwarze

Gespräche im Seminar über mündliche Rhetorik: Gesprächsanalytische Ergebnisse und hochschuldidaktische Potenziale

Abstract

Im Beitrag geht es um Feedbackgespräche über mündliche Rhetorik im germanistischen Seminar. Die Analysen auf gesprächsanalytischer Basis ermöglichen Einblick in den praktischen Vollzug von Sprachreflexion. Plädiert wird für die Integration solcher Gespräche in das Konzept eines „gesprächsanalytischen Propädeutikums“, denn durch den diskursiven Umgang mit authentischen Sprachdaten kann ein Beitrag zum Ausbau einer *professional vision* im Rahmen der Lehrer*innenbildung im Fach Deutsch geleistet werden.

This article focuses on feedback conversations about rhetoric in a German studies seminar. The analyses, based on a conversation-analytic approach, provide an insight into the practical implementation of language reflection. A case is made for the integration of such conversations into the conceptual idea of a ‘conversation-analytic propaedeutic course’. For it is by means of the discursive handling of authentic language data that ‘professional vision’ in future teachers of German is best developed during teacher education programmes.

Schlagwörter:

Gesprächsanalyse, Feedback in der Interaktion, gesprächsanalytisches Propädeutikum
Conversation Analysis, Feedback in Interaction, Conversation-analytic Propaedeutic Course

1. Einleitung

Wie der Platz linguistischer, konversationsanalytisch informierter Gesprächsanalyse im Rahmen der Lehrer*innenprofessionalisierung zu bestimmen ist, welche Erkenntnisse sie beiträgt und inwieweit ihr methodisches Vorgehen anschlussfähig ist, ist seit einiger Zeit Gegenstand einer lebendigen Diskussion. Mit Blick auf Unterricht, der sich in Interaktion konstituiert, ist Gesprächsanalyse zunächst unstrittig adressiert und das in zweierlei Hinsicht. Zum einen zeigt sich Gesprächsanalyse als ertragreiche Forschungsmethode zum Gegenstand Unterrichtsinteraktion (z. B. Spiegel, 2006; Pitsch & Ayass, 2008; Harren, 2015; Putzier, 2016; Verrière & Schäfer, 2019; Kotthoff & Heller, 2020; Konzett-Firth, 2020; Willmann, 2023), wodurch auch ein eigenständiger Beitrag zur jeweiligen Fachdidaktik geleistet werden kann. Zum anderen präsentiert sich Gesprächsanalyse als produktiv einzusetzender Ansatz im Rahmen von Lehrer*innenauf- und -fortbildung mit dem Ziel, unterrichtliche Gesprächsführungskompetenz zu erwerben (z. B. Walsh, 2013; Paul, 2018; Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2019; Sacher, 2019, 2022; Kern, 2020; Morek & Heller, 2020; Skintey, 2023) und kann so einen Beitrag zur empirischen Fundierung sowie



zu methodischer Angemessenheit in der Lehre leisten. Relevant und eingebettet ist das in den größeren Kontext der Verbesserung von Unterrichtsqualität als eine der Stellschrauben für positive Veränderung in der Schule.

Eine zentrale Frage in dieser Diskussion ist die, wie der für gesprächsanalytisches Arbeiten typische mikroskopische Blick auf Sprache in der Interaktion ausgebildet werden kann und welche Herausforderungen damit verbunden sind. Daran setzt der vorliegende Beitrag¹ an und berichtet aus einem gesprächsanalytischen Forschungsprojekt, das in einer universitären Germanistik – und damit auch in der Lehrer*innenbildung im Fach Deutsch – situiert ist. Das im Rahmen des Projekts erhobene Korpus ist um einen besonderen Interaktionstyp im institutionellen Kontext des germanistischen Seminars zentriert, das Auswertungsgespräch. In Auswertungsgesprächen steht die gemeinsame reflexive Bearbeitung eines vorgängig erstellten bzw. präsentierten Schreibprodukts oder eines mündlichen rhetorischen Ereignisses eines oder mehrerer anwesender Lernenden im Mittelpunkt. Als sprachreflexives Geschehen sind Auswertungsgespräche zweifach bestimmbar: Erstens im Hinblick auf den Analyse- bzw. Reflexionsgegenstand und dessen sprachlich-kommunikative Gestaltung sowie zweitens im Hinblick auf die Reflexionspraxis selbst, also die Initiierung, Steuerung und Durchführung von Analyse- und Reflexionsprozessen in Gesprächsform. Für den vorliegenden Aufsatz ist der Fokus auf die Reflexionspraxis gerichtet, also auf das Wie der Reflexionsprozesse als „handlungsentlastete, diskursive Sprachreflexion“ (Paul, 1999: S. 2) in einer spezifischen Art der mikroskopischen Betrachtung von Kommunikationsprodukten im Gruppengespräch.

Gesprächsanalyse ist in diesem Beitrag dementsprechend in zweierlei Hinsicht adressiert: Erstens ist sie die verwendete wissenschaftliche Methode (sensu Deppermann, 2008) zur Analyse der zugrundeliegenden Daten. So kann auf dieser Basis gezeigt werden, wie Studierende über Sprache, i. e. S. über gesprochene Sprache in rhetorischen Formaten, sprechen und welche kommunikativen Aufgaben bei der Herstellung eines solchen Gesprächs zu bewältigen sind. Die Daten ermöglichen Einblick in den praktischen Vollzug von Sprachreflexion als „Reflection-on-action“ (Schön, 1987: S. 26) in einer mündlichkeitsdidaktisch relevanten Lehr-Lern-Interaktion.

Zweitens können anhand der Daten und ihrer Analysen Konsequenzen für die Lehrer*innenprofessionalisierung im Fach Deutsch gezogen werden, um Gesprächsanalyse als Methode produktiv im Lehramtsstudium zu implementieren. Über Sprachgebrauch sprechen zu können (d. h. etwas sehen können, etwas beobachten können, etwas benennen und in Fachtermini fassen können) ist eine Voraussetzung für die methodisch strikte Ausbildung in Gesprächsanalyse. Die Schulung des mikroskopischen Blicks auf Interaktion hilft, um anschließend mit Transkripten arbeiten zu können. Plenare Auswertungsgespräche, die außerdem spezifische interaktionale Anforderungen an die Teilnehmer*innen stellen, erweisen sich somit als Lerngelegenheiten, um notwendige Analyse- und Reflexionskompetenzen zu erwerben. In diesem Sinn sind die hier vorgelegten Analysen der zugrundeliegenden Auswertungsgespräche ein Plädoyer dafür, solche Gespräche als einen Baustein im Sinne eines gesprächsanalytischen Propädeutikums zu nutzen,

¹ Mein herzlicher Dank geht an die meinen Text betreuenden Herausgeberinnen Jenny Winterscheid und Ann-Christin Leßmann sowie an die Teilnehmerinnen der Schreibkonferenz für eine äußerst produktive Sitzung und die konstruktiven kritischen Anmerkungen.

denn sie können einen eigenen Beitrag zur Entwicklung einer *professional vision* (nach Goodwin, 1994) leisten.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Nach einer Skizze des konzeptionellen Rahmens (Abschnitt 2) wird das zugrundeliegende Korpus vorgestellt (Abschnitt 3). Den Analysen ist Abschnitt 4 gewidmet: In Abschnitt 4.1 werden die Verfahren zur Herstellung der Situation aufgezeigt, in den Abschnitten 4.2. (Erstbeitrag als komplexes Feedback) und 4.3. (Anschließen an andere Teilnehmer*innen und ihre Beiträge) stehen Phänomene im Mittelpunkt, die unter dem Aspekt der Herstellung eines Feedbackgesprächs relevant sind. Mit einem Fazit in Abschnitt 5 endet der Beitrag.

2. Konzeptioneller Rahmen

Die im Folgenden kurz angelegten konzeptionellen Bezüge werden von den zugrundeliegenden Daten her perspektiviert und sind eingebettet in das übergeordnete Thema der Lehrer*innenprofessionalisierung. In diesem Rahmen ist die Förderung von „Professional Vision“ (Goodwin, 1994) als professionsspezifischer Unterrichtswahrnehmung ein aktuelles Thema, das die Entwicklung einiger neuerer Konzepte wie videobasierte Fallarbeit speist, aber auch in den Zusammenhang mit der Implementierung von Gesprächsanalyse in das Lehramtsstudium gesetzt wird. Dabei wird von einer spezifischen Theorie-Praxis-Verbindung auf dem Weg zur Professionalität ausgegangen, wie Kern betont:

Die Entwicklung von Professionalität kann in diesem Sinne als die zunehmende Herstellung eines professionellen Blicks auf die beobachtete und erlebte Praxis verstanden werden, und zwar durch eine beständige Relationierung und Kalibrierung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen. (Kern, 2020: S. 222)

Den Bezug auf die Art der Praxis als einen offenen zu denken, ermöglicht neue Zugänge und erweitert Möglichkeiten im Rahmen der Lehrer*innenprofessionalisierung. Wenn in den Praxisbegriff nicht nur die erlebte Praxis des eigenen Unterrichtshandelns eingeschlossen ist, sondern beispielsweise auch die Praxis der Rhetorik oder auch des Schreibens – und beide Praxen sind für das Lehramt Deutsch relevant –, dann eröffnen sich weitere Gegenstände, an denen professionelle Wahrnehmung mündlichen Sprachgebrauchs als spezifisch gesprächsanalytischer Blick mit seinen verschiedenen Vorstufen geschult werden kann.

Professional vision im Sinne Goodwins (1994: S. 606) bildet sich in Interaktion in professionellen Settings; in spezifischer Weise sehen können ist danach ein Ergebnis von in *communities of practice* lokal produzierten diskursiven Praktiken des Sehens und Deutens anhand materieller Artefakte wie zum Beispiel Videos oder Transkripte. Tuma (2017, 2018) betont für den Umgang mit Videodaten die Interaktivität in den Analysen und diese sich darin formende, spezielle Art zu sehen, die er mit „Expert*innenblick“ (Tuma, 2018: S. 265) als angemessener bezeichnet sieht. Unstrittig gehört die Beschäftigung mit Unterrichtsvideodaten dazu, um jene Wahrnehmungsfähigkeiten zu schulen, die für die professionsspezifische Wahrnehmung von Unterricht notwendig sind (z. B. Morek & Heller, 2020: S. 236; Halagan & Bräuer, 2022). Näher am Gegenstand Sprache-in-Interaktion sind Vorschläge zur Transkriptarbeit (die Praxis des Übens in Transkriptarbeit integriert: z. B. Mönnich, 2008: S. 140; Kern, 2020; Sacher, 2022).

Darüber hinaus können weitere methodologisch-methodische Aspekte aus der Gesprächsforschung als praktische Vorgehensweisen für die fachspezifische Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen sinnvoll anschlussfähig gemacht werden. Zentral für die gesprächsanalytische Arbeit ist der Umgang mit natürlich vorkommenden, passiv-registrierend erhobenen Daten, die als Audio-/Videodaten mit Transkript vorliegen (z. B. Deppermann, 2008; Birkner, Auer, Bauer & Kotthoff, 2020). Der Umgang mit solchen Sprachdaten verlangt Sensibilisierung, Training und Schulung, um einen analytisch-reflexiven Blick auszubilden. Die Kompetenzen des*der Analytiker*in umfassen gut ausgebildete Fähigkeiten im professionellen Sehen und Hören (Hutchby & Wooffitt, 1998: S. 120), die u. a. durch „hörsportliches Training“ (Dittmar, 2009: S. 52) erworben werden können. Hinzu kommen „ein Beobachtungsvermögen für Details und für Strukturzusammenhänge, ein Gehör und eine Taubheit für Bedeutungsnuancen und Ausdauer bei der detektivischen Verfolgung der Spuren eines interaktiven Objekts“ (Bergmann, 2014: S. 17; Hervorh. i. O.). Die Ausbildung dieser spezifischen „analytischen Mentalität“ (ebd.) ist Ergebnis eines längeren Aneignungsprozesses, der vor allem Praxis einschließt. Eine institutionalisierte Form der Praxis der Analyse liegt mit dem Konzept der Datensitzung vor (z. B. Schwarze, 2014; Tuma, 2018). Wenn also Interaktionsdaten in Datensitzungen (oder in Seminaren des Lehramtsstudiums, vgl. Sacher, 2019; Sacher, 2022: 274ff.) diskutiert werden, bedarf es der Fähigkeit, darüber kommunizieren zu können. Diese explizite Thematisierung von Sprache und sprachlichem Handeln schließt Fachsprachlichkeit ein, die sich in der Benennung von Phänomenen, dem In-Beziehung-Setzen von Phänomenen zu Bezugskonzepten, der Verwendung von Fachtermini sowie der Kenntnis der grundlegenden Konzepte zeigt. Zudem spielt die Materialität – Transkript, Audio- oder Videodatum – eine Rolle. In den Umgang damit sind je verschiedene Praktiken eingelagert, die auf eine die Sichtbarkeit und das Sichtbarhalten fokussierende konkrete Gestaltung zielen und auf die Etablierung einer „Sehgemeinschaft“ (Tuma, 2017: S. 305), die für die analytische Arbeit Voraussetzung ist.

Dass diese Kompetenzen zu einem gewissen Anteil auch an nicht-interaktionalen Daten erworben werden können, steht außer Frage. Zur Praxis der Rhetorik in universitären Lehr-Lern-Kontexten gehört es, in den entsprechenden Seminaren – verstanden als ein „problem- und forschungsorientierter, institutionell abgestützter Modus intensivierender Wissenskommunikation“ (Breuer & Emrich, 2013: S. 376) – nicht nur selbst rhetorisch zu handeln und somit die eigene rhetorische Kompetenz zu optimieren, sondern auch Produkte rhetorischen Handelns, also Reden, Gespräche, Präsentationen, Debatten, in Prozessen von Reflexion und Analyse zu prüfen.² Dazu bedarf es des strukturierten Innehaltens in der Reflexion sowie einer spezifischen Form der Anschlusskommunikation innerhalb des Seminars, ein „Auswertungsgespräch“, das als Interaktionstyp systematisch beschreibbar ist. Für Lehramtsstudierende des Faches Deutsch ergeben sich hier

² Das gilt für die Lehre im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe im Fach Deutsch. In den geltenden Curricula der Universität, an der die Daten erhoben worden, sind eine hohe eigene Sprachkompetenz in Schreiben und mündlicher Interaktion explizit ausgewiesene Qualifikationsziele des Lehramtsstudiums Deutsch, die nicht übergeordnet zu denken sind, sondern in gegenständliche Seminare münden. Über die flächendeckende curriculare Verankerung solcher Module kann hier nichts gesagt werden.

zwei miteinander verschränkte Lerngelegenheiten: zum einen die Förderung rhetorischer Kompetenz, denn Feedbackrunden sind ein etabliertes Mittel zum Abgleich von Selbst- und Fremdbild; zum anderen die Förderung von Wahrnehmungs-, Analyse und Reflexionsfähigkeiten, die Ausbildung von Urteilskraft sowie „Sprachkritikkompetenz“ (Kilian, Niehr & Schiewe, 2010: S. 115). Reflexivität ist ein zentrales Element professioneller Handlungsfähigkeit und wird in diesen Gesprächen fokussiert. Auswertungsgespräche sind also produktiv zur Erreichung der Bildungsziele gemäß der Überzeugung, „dass das Was des Wissens durch einen entsprechenden Erkenntnisvorgang, nämlich das Wie des Reflektierens, zustande gekommen ist“ (Paul, 1999: S. 245).

Dieses Reflektieren schließt Feedbackprozesse ein. Feedback ist eine explizite, verbale Rückmeldung zu konkretem kommunikativem Verhalten als differenzierte, subjektiv verankerte und personenbezogene adressierte Rückmeldung, die auf der eigenen Wahrnehmung, Beschreibung und Wirkungseinschätzung basiert und in einen dialogischen, partizipativen Kontext eingebettet ist (z. B. Geißner, 2002; Mönnich & Spiegel 2012; Bose, Hirschfeld, Neuber & Stock, 2013: S. 108 ff.; Grzella, Kähler & Plum, 2018: S. 131 ff.). Die Ziele bestehen darin, gegenstandsbezogene Beurteilung und Bewertung zu erlernen und durch den Vergleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung Lernprozesse anzustoßen sowie die Wahrnehmung für das Spektrum kommunikativer Verhaltensweisen zu schärfen. Der dadurch ermöglichte Erwerb einer realistischen Einschätzung des eigenen rhetorischen Handelns gilt als notwendige Voraussetzung zu Veränderung und größerer (kommunikativer) Handlungsfreiheit (Bose et al., 2013: S. 109).

Um also diese Lehr-Lern-Situation zu einer mündlichkeitsdidaktisch relevanten Situation zu machen, in der Beobachtungsfähigkeit gefördert wird, ist es nötig, Wahrnehmung und Aufmerksamkeit in der Rezeptionssituation zu strukturieren und gezielt zu fokussieren, auch um mit der spezifischen Situation der Flüchtigkeit und Prozessualität von Mündlichkeit umzugehen. Konzentration und Aufmerksamkeit auf das kommunikative Handeln der anderen müssen gegeben sein, um diese in zeitlichem Abstand analytisch-reflexiv in den Rückmeldeprozessen zu bearbeiten. Dieser Notwendigkeit kann mit verschiedenen Mitteln begegnet werden:

Das ist erstens die Nutzung mit jeweils an die rhetorische Aufgabe angepassten fachspezifischen, multidimensionalen Kriterienkatalogen, die Wahrnehmung und Beschreibung stützen (z. B. Bose et al., 2013: S. 110; Grzella et al., 2018: S. 134). Die Notwendigkeit von Kriterienkatalogen zur Wahrnehmungslenkung und Aufmerksamkeitsfokussierung ist unumstritten. Die Kriterien sind dabei einerseits Reflexionsauslöser, andererseits geben sie zugleich analytisches Vokabular vor.

Zweitens kann das Beobachten durch strukturiertes Notieren in der Rezeptionssituation unterstützt werden.³ Beobachtungen zu verschriftlichen, ist keineswegs trivial, denn in diesem Prozess ist Aufmerksamkeit zu richten und zu halten, sind Entscheidungen über das zu Notierende zu treffen und sind angemessene Versprachlichungen zu wählen, die es erlauben, mit gewissem zeitlichem Verzug darüber zu berichten. Daher muss

³ Das wird in den zugrundeliegenden Daten gemacht, die Instruktion der Lehrpersonen dazu lautet: „Zuschauen, anhören, Notizen machen, um Rückmeldungen geben zu können“ (Feldnotiz der Videographin, Quelle: rhet_0706_a). Die Notizen werden also im Voraus klar funktionalisiert.

das Notieren von Beobachtungen vor allem in Beobachtungsprozessen und durch sie erlernt werden (Reh, 2012).

Drittens wird die performierte *actio* zu Dokumentations- und Auswertungszwecken als Video aufgezeichnet. Videoaudioaufnahmen zu dokumentarischen Zwecken erlauben durch ihre Wiederholungsmöglichkeit eine vertiefte Wahrnehmung des kommunikativen Geschehens und legen somit die Basis für Rückmeldeprozesse. Zugleich, darauf machen Mönnich und Spiegel (2012: S. 435) aufmerksam, hat die Wahrnehmung des Selbst im Video einen verfremdenden Effekt, sie eröffnet aber auch eine besondere Chance zur Selbstreflexion. Der Status von Videoaufnahmen ist der einer „Quelle für ein offenes und insofern gründliches Feedback“ (Geißner, 2002: S. 205), keineswegs jedoch ein Mittel zur objektiven Unterstützung der Beobachtung rhetorischer Ereignisse, wenn mit objektiv gemeint ist, dass die Aufzeichnung „frei von Aufmerksamkeits- und Bewusstseinschwankungen“ und beliebig reproduzierbar ist, wie Bose et al. (2013: S. 113) annehmen. Vielmehr zeichnet sich auch diese Art der Aufnahme durch kameraführungsbedingte Subjektivität aus, der Einfluss des Raums spielt eine Rolle sowie der Grad an Technikbeherrschung durch die Lehrperson, die meist die Aufnahmen macht.

3. Korpus und Methode

Die Datenbasis dieses Artikels ist das von der Autorin systematisch erhobene Korpus „Auswertungsgespräche“, dessen Kerndaten in Seminaren einer universitären Germanistik videographisch erhoben worden sind. Die Videodaten der Seminarinteraktion sind natürlich vorkommende Daten und zeichnen sich durch konstitutionslogische Vollständigkeit aus (Deppermann, 2008: S. 27). Das anfängliche Erkenntnisinteresse war ein interaktionstypologisches, worauf noch die Bezeichnung des Korpus „Auswertungsgespräche“ verweist, die in der frühen Datenerhebungsphase geprägt wurde. Die Lehrpersonen⁴ haben immer dann zur Videographie eingeladen, wenn sie nach eigener Aussage „etwas auswerteten“, d. h. diese Gespräche sind nicht zufällig im Seminar entstanden, sondern von den Dozent*innen als Teil der jeweiligen Seminarsitzung geplant worden. Auswertungsgespräche in diesem Sinne treten in jedem Seminar mehrfach im Semester auf; sie haben keinen progressionsgebundenen Platz, sondern sind eine wiederkehrende, aufgabenbezogene Einheit. Die Bezeichnung des „Auswertens“ erwies sich als robuste, von allen videographierten Lehrpersonen geteilte Ethnokategorisierung (Deppermann, 2008: S. 36) für die aufzuzeichnende pädagogische Aktivität. Auf diese Weise wird auf vorgängige Kategorisierungen des eigenen pädagogischen Handelns innerhalb professionell gebundenen Interaktionswissens verwiesen und zugleich werden erste Hinweise für makro-sequenzielle Zusammengehörigkeit gegeben. Dabei zeigen sich die beiden pädagogischen Aktivitäten Feedbackgeben und -nehmen und Auswerten in einem Teil-Ganzes-Verhältnis, wobei sich Feedbackgeben und -nehmen als Teil der übergeordneten Aktivität Auswerten erweist.

⁴ Mit „Lehrpersonen“ sind die videographierten Dozent*innen gemeint. In den Transkripten werden sie mit LP für Lehrperson abgekürzt.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über das multimodale Gesprächskorpus (Schmidt, 2018: S. 210) „Auswertungsgespräche“:

Datenart	Seminarinteraktion	Ethnographisches Zusatzmaterial	Fokusgruppendifkussion
Inhalt	„Auswertungsgespräche“ in Seminaren zu Rhetorik (Teilkorpus Rhetorik); zu professionsorientiertem Schreiben (Teilkorpus Schreiben); Kommunikationsdesign (Teilkorpus Medien) in Curricula Germanistik, Medienlinguistik, Lehramt Deutsch	Erhebungsprotokolle und Feldnotizen; Aufgaben und unterrichtliche Begleitdokumente; Institutionelle Dokumente, z. B. Curricula, Modulbeschreibungen	Lehrendenperspektive auf hochschuldidaktische Erwerbsbiografie, Selbstkonzept als Lehrperson, Lehren und Auswerten als professionelle Praxis
Beteiligte	8 Dozent*innen mit verschiedenen Professionsbiografien, ca. 250 Studierende	8 Dozent*innen	6 Dozent*innen, externe Moderation mit fachlicher Expertise
Erhebung	1 akad. Jahr systematische Videographie; Kamera: 1-2, statisch und mobil, d. h. handlungsfokussierend; 2-9 Erhebungszeitpunkte (Länge: min. 20 - max. 90 min) pro Lehrperson	begleitend zur Videographie; freiwillige Abgabe	als moderierte Gruppendiskussion; Zeitpunkt: nach abgeschlossener Videographie
Art	Videodaten	Dokumente	Videodaten
Umfang	93 h	109 MB	4 h
Im Aufsatz verwendet	ja	ja	nein

Tab. 1: Überblick über das Korpus „Auswertungsgespräche“

Das Korpus trianguliert drei Datenarten, die sich wechselseitig ergänzen. Dabei erweisen sich die jeweiligen Datenarten als notwendige Ressource, um entsprechend des Konzepts der „ethnographischen Gesprächsanalyse“ (Deppermann, 2013) die verschiedenen Wissensbestände des*der Analytiker*in und des*der Teilnehmer*in produktiv auszubalancieren. Zugleich erlaubt das Vorliegen der drei Datenarten die methodisch abgesicherte Bestimmung von *good practice* in dieser speziellen Interaktionssituation und ermöglicht damit Aussagen über die Güte der Gespräche (ausführl. Schwarze, 2023).

Das methodische Vorgehen bei der Auswertung der drei Datenarten erfolgte datensensitiv. Die videographierten Interaktionsdaten aus dem Seminar sind sequenzanalytisch im Rahmen der multimodalen Interaktionsanalyse (z. B. Deppermann, 2008, 2013, 2018^a; Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013; Birkner et al., 2020) analysiert worden, wozu sie inventarisiert und nach GAT2 (Selting, Auer, Barth-Weingarten, Bergmann, Bergmann, Birkner, Couper-Kuhlen, Deppermann, Gilles, Günthner, Hartung, Kern, Mertzluft, Meyer,

Morek, Oberzaucher, Peters, Quasthoff, Schütte, Stukenbrock, & Uhmman 2009) sowie fallweise multimodal (Mondada, 2016) transkribiert worden sind. Das ethnographische Zusatzmaterial und die Fokusgruppendifkussion wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (Rädiker & Kuckartz, 2019).

Die für den Aufsatz konkret genutzte Datenbasis ist ein Sample aus vergleichbaren Auswertungsgesprächen aus dem Teilkorpus Rhetorik. Es handelt sich um Interaktionsereignisse unterschiedlicher Länge zu 15 Erhebungszeitpunkten, sie verteilen sich auf drei verschiedene Lehrpersonen; summarisch sind es ca. 22 Stunden Videomaterial. Auswertungsobjekte in diesem Sample sind Reden, Debatten oder Präsentationen, hier bestand die Aufgabe in der Erstellung einer fachlich orientierten Kurzrede (3-4 Minuten Länge) als Theorieerklärung. Rhetorisch-gattungstheoretisch wird konzeptuell auf die von Philipp Melanchthon entwickelte Gattung der Lehrrede (*genus didascalicum*) zurückgegriffen, deren Redeziel das „Einsichtigwerden eines Sachverhalts, nicht [...] Bewertung oder um Motivation zum Handeln“ ist (Leiner, 2012: S. 329).

4. Analyse: Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden Analysen einzelner Phänomene aus dem eben beschriebenen Korpus präsentiert und diskutiert. Die Auswahl der Phänomene erfolgte zum einen nach ihrer Relevanz aus der Perspektive der Gesprächsanalyse als verwendeter Forschungsmethode. Sie erfolgte zum anderen nach ihrem Erkenntniswert für die Arbeit an der Herausbildung einer professionsspezifischen Wahrnehmung im Fach Deutsch. Für letzteres legen die im Artikel diskutierten Phänomene Evidenz aus einer speziellen, lehramts- und mündlichkeitsrelevanten Interaktion vor.

Der Aufbau dieses Abschnitts spiegelt die zeitliche Prozessierung eines Auswertungsgesprächs im Fach Rhetorik wider, gefolgt wird der Abfolge der Aktivitäten zur gemeinsamen Herstellung des Gesprächs über eine Rede; angesetzt wird an der Mesoebene, also den Besonderheiten des Interaktionstyps. In Abschnitt 4.1. werden die Verfahren beschrieben, die mit „setting the scene“ benannt und der Lehrperson zugeordnet werden können. In den Abschnitten 4.2. und 4.3. werden Verfahren zur Etablierung des Gesprächs (also „on the scene“) gezeigt, die den Studierenden zugeordnet werden können. Dennoch sind beide in dieser spezifischen Situation nicht voneinander zu trennen, da es bestimmter vorbereitender Aktivitäten bedarf, um die Auswertung der individuellen rhetorischen Leistung zu einer gemeinsamen Lehr-Lern-Situation zu machen.

4.1. Setting the scene: Verfahren zur Situationseröffnung

Situationseröffnungen sind ein spezifischer Fall multimodaler Herstellung fokussierter Interaktion (Mondada & Schmitt, 2010: S. 8), eine vorwärts gerichtete koordinative Aktivität zur Konstitution des Interaktionsensembles und unabdingbar, um die jeweilige Aktivität spezifisch einzuleiten. Den Fokus auf Verfahren zur Situationseröffnung zu legen, hat aus drei Gründen analytische Relevanz. Diese Verfahren markieren erstens das Gespräch als eigenständigen, abgegrenzten Interaktionstyp und machen es als besondere Lehr-Lern-Aktivität im Fortgang des Seminars erkennbar. Lehrpersonen etablieren durch

sorgfältiges Ein- bzw. Hinführen das Auswertungsgespräch und setzen einen den Einzelauswertungen übergeordneten Rahmen. Zweitens wird in den Situationseröffnungen die für den Fortgang des Gesprächs notwendige Reflexionsebene etabliert. Drittens wird in den Situationseröffnungen auf Notwendigkeiten, die sich für die nachträgliche Reflexion aus den Eigenschaften der Mündlichkeit wie Flüchtigkeit ergeben, reagiert. Hier geht es um Verfahren der Verdauerung des Flüchtigen und die Ermöglichung seiner Bearbeitbarkeit (Umgang mit Videodokumentation) sowie Verfahren der Aufmerksamkeitslenkung (Umgang mit Beobachtungskriterienkatalogen, Notizen erstellen etc.). In den hier analysierten Daten stellt sich die Handlungsaufgabe der Situationseröffnung für die Lehrperson einmal in globaler und immer wieder neu in lokaler Reichweite.

4.1.1. Globale Situationseröffnungen

In Anlehnung an bereits beschriebene Basisaktivitäten in Eröffnungen ähnlich gelagerter Interaktionssituationen wie etwa Coachinggespräche (z. B. Graf, 2015: S. 11) ließ sich eine aus den Daten abgeleitete „Normalform“ (Fiehler, 2012: S. 262) als Sequenzmuster der Eröffnungen, basierend auf vier Handlungsaufgaben, rekonstruieren. Dieses Sequenzmuster besteht aus den folgenden vier nacheinander prozessierten Aktivitäten:

1. Herstellen des Rückbezugs zur Schreibaufgabe und Reformulierung der Aufgabenstellung,
2. Etablieren der Reflexionsebene (z. B. als Frage nach der subjektiven Einschätzung des Erfolgs),
3. Transparenzherstellung hinsichtlich der auswertungsverfahrensorganisatorischen Bearbeitung durch eine kommunikationsethische, auswertungsobjektspezifische Verfahrensexplikation und
4. Informieren über Auswertungsaufgaben und Arbeitsschwerpunkte für das Auswertungsgespräch. (ausführl. Schwarze, 2021: S. 123 ff.; Schwarze, 2023: S. 108).

Neben dem Anschluss an die vorgängige Aufgabe (Schritt 1), wird in Schritt 2 die für das Feedbackgeben unabdingbare Reflexionsebene etabliert, um dann verfahrenspraktische Aspekte für das nachfolgende Feedback aufzuzeigen (Schritte 3 und 4).

Vor allem in den Schritten drei und vier sind Prozesse der Sichtbarmachung und Zugänglichmachung des Auswertungsobjekts eingebettet, denn „[g]leichzeitig setzt Bewertung voraus, dass das zu bewertende Objekt sichtbar ist und die Bewertenden ihm die nötige Aufmerksamkeit schenken“ (Reinhart, Krüger & Hesselmann, 2019: S. 131). Feedbackgegenstände müssen präsentiert werden, um sichtbar sowie verfügbar zu sein und sie müssen spezifische Aufmerksamkeit erfahren, erst dann kann der Feedbackprozess beginnen. Feedbackprozesse im Fach Rhetorik können, da sie auf dem gemeinsamen Erleben einer performierten *actio* und ihrer Videoaufzeichnung beruhen, die für die konkrete Reflexion erneut gemeinsam angeschaut wird, auch als „kommunikativ geformte Videoanalysen“ bezeichnet werden, die „je spezifische Sehweisen hervorbringen, die anschließend das Wissen des Feldes formen“ (Tuma, 2013: S. 55). Die Gruppe wird zu einer „Sehgemeinschaft“, die als „Deutungsgemeinschaft“ auch „Deutungspraktiken und Formen der Techniknutzung“ (Tuma, 2013: S. 67; Tuma, 2018), also bezogen auf das Vi-

deo selbst sowie die Objekte Projektionsfläche, Kamera sowie Computer, teilt. Das Herstellen und Aufrechterhalten dieser „Sehgemeinschaft“ wird also durch Prozesse der Steuerung und Ausrichtung von Aufmerksamkeit, durch Techniknutzung sowie eine spezifische räumliche Gestaltung (ausführl. zu Interaktion und Räumlichkeit im Seminar: Schwarze, 2017) etabliert.

In den Analysen aller Daten aus dem Teilkorpus Rhetorik, die eine Rede als Auswertungsobjekt haben, zeigt sich, dass diese Eröffnungen lokal, d. h. vor dem Auswerten einer neuen Rede, nicht mehr aktualisiert werden müssen. Die gesetzte Rahmung bleibt stabil über die Zeit aller Auswertungsgespräche eines Erhebungszeitpunkts (was in den Daten mancher Erhebungszeitpunkte durchaus eine Spanne von 4 Stunden sein kann), es wird auf sie nicht mehr explizit Bezug genommen.

4.1.2. Lokale Situationseröffnungen

Wenn nun, wie in fast allen Erhebungszeitpunkten, mehrere Auswertungsgespräche nacheinander vollzogen werden, d. h. die vollständige Auswertung der Leistungen aller Teilnehmenden des Seminars, bedarf es lokaler Situationseröffnung. Wie und wodurch sich diese Eröffnungen abhängig von ihrem sequenziellen Ort unterscheiden, zeigt die grafische Darstellung des Gesamtablaufs (s. Abb. 1). Während die „Einführung in die Auswertung“ (grünes Rechteck links) als globale Situationseröffnung gestaltet ist, wird lokal auf die spezifischen prozessualen Erfordernisse reagiert:

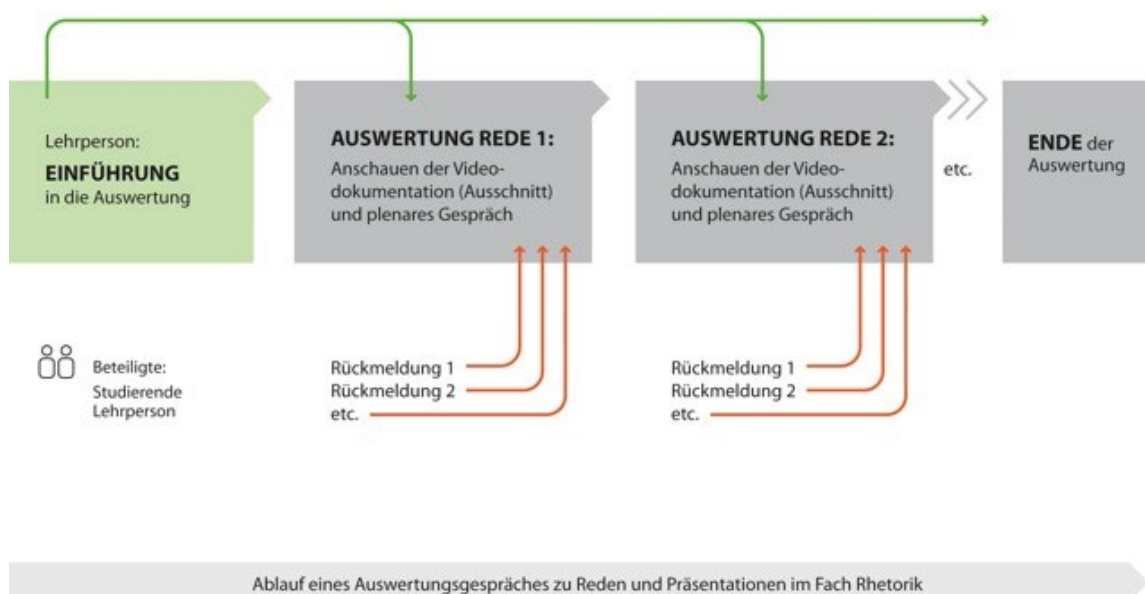


Abb. 1: Ablauf eines Auswertungsgesprächs aus dem Teilkorpus Rhetorik

Formal zeigen sich die vielfachen Eröffnungen in eine neue Rede stark fragmentiert und mit einem sehr geringen Anteil an Verbalität, dafür unter Nutzung eines weiten Spektrums nonverbal-vokaler, körperlich-räumlicher sowie technischer Ressourcen. Funktional sind sie ausreichend, um den Beginn herzustellen. Das kurze gemeinsame Anschauen der Videoaufnahme hat die Funktion des gemeinsamen Erinnerns und der Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf den*die Redner*in.

Dafür ein Beispiel aus den Daten: Im Transkript⁵ unten ist der Beginn des 7. Auswertungsgesprächs von 21 Gesprächen am gleichen Tag im Seminar zu sehen. Vorlauf ist also die abgeschlossene Auswertung einer anderen Rede.

(aus: rhet_1810_17; Siglen: LP=Lehrperson; S1=Rückmeldung gebende*r Studierende*r; RF=Referenzperson, deren Rede ausgewertet wird)

```

006  LP      +ja (--) kann LOS+ +gehen+
      lp      +Blick zu Monitor+
      lp      +Hand an Maus--->+
      +Blick zu Proj.fläche-->>

007      ((Video wird angeschaut 00:00:08-00:01:48))

008  LP      +
      Lp      +nickt, stoppt Video, Blick zu Monitor+

009  LP      +kurze PAUse+=
      Lp      +Kopfdrehung u Blick nach li zu S1, nickt zu S1+

010  S1      *=also a:m ich fand äh das SEHR sehr gut

[...]
```

Die Lehrperson sitzt vorn am Tisch, betätigt den Computer, startet das Videofile und benennt währenddessen die laufende Handlung *ja (--) kann LOS gehen* (Z. 006); es folgt das Anschauen der Videodokumentation, die Lehrperson stoppt das Video nach 01:48 min und begleitet diesen Schritt verbal: *kurze PAUse=* (Z. 009). Währenddessen schlägt sich der*die erste Feedbackgebende (S1) selbst vor, erhält per Kopfnicken durch die Lehrperson das Rederecht und beginnt eine Rückmeldung (Z. 010). Der nachfolgende Multi-Unit-Turn wird mit konsekutivem, aufmerksamkeitslenkendem *also* (Deppermann & Helmer, 2013: S. 8) eröffnet, der eine explizite, doppelt verstärkte positive Bewertung enthält, die in den folgenden Zeilen (nicht im Transkript) mit mehreren Begründungen untersetzt wird. Die Aktivitäten in Zeilen 009 und 010 sind nahezu parallel.

Auch alle weiteren (ca. 20) lokalen Eröffnungen des Tages werden unter Nutzung dieser Routineformel vollzogen, beispielhaft hierzu ein weiterer Ausschnitt der Eröffnung am selben Tag:

```

(aus: rhet_1810_16)

001  LP      okay
002          (0.96)
003  LP      kurze pause
004          (1.15)
005  LP      +hm_hm+
      lp      +Kopfdrehung u Blick zu S1+
```

⁵ Zur Erläuterung: Die in der Interaktion verwendete Basissprache ist österreichischer Standard; vorkommende Dialekte bzw. Dialekteinflüsse sind Südbairisch, Südmittelbairisch, Hoch- und Höchstalemannisch (nach Wiesinger 2008).

Korrespondierend zur Knappheit des Vollzugs der lokalen Eröffnung durch die Lehrperson ist die Rederechtsübergabe zwischen den rückmeldenden Studierenden, wie der folgende, typische Transkriptausschnitt zeigt. Hier schlägt sich S2 selbst per Handzeichen als nächste Sprecherin vor und übernimmt an der nächstmöglichen Stelle den *turn*:

(aus: rhet_1810_17)

```

030      *dass man dich wirklich als* *perSON* *wAhrnimmt*
          *.....* *bd händ abwä* *,,, *
031      *
          *lehnt sich zurück*
032  S1    +als+ indiVIduum wahrnimmt
          S2    +RH hoch+
              +(1.55)+
          S2    +RH hoch, Blick nach re -> RF+
033  S2    also i find du hast total das interESse geweckt

```

Deutlich wird Folgendes: Um das Rederecht zu erhalten, schlagen sich die Studierende zumeist selbst vor, die Lehrperson weist nur selten das Rederecht zu. Die Knappheit der Koordinierungsaktivitäten zur Eröffnung und Redeübergabe verweist auf die interaktive Vorgeschichte dieser Vollzüge, auf ihre bereits mehrfachen Wiederholungen. Mit dieser Knappheit verbunden ist das geringe Maß an Verbalität, das als „späte Verbalität“ (Mondada & Schmitt, 2010: S. 37) als typisch für multimodal konstituierte Situationseröffnungen herausgearbeitet wurde. Im Zusammenhang mit der notwendigen Technikbedienung erweist sich aber die Knappheit im Ausdruck, bedingt durch den empraktischen Charakter des Sprechens, als funktional (Baldauf-Quilliatre, 2002). Hier zeigt sich der wesentliche, als Handlungsaufgabe auf der Ebene der Gesprächsorganisation zu verortende Einfluss von Techniknutzung in der Interaktion und der medialen Verfasstheit des Auswertungsobjekts.

Der Ablauf dieser Eröffnungen ist allen Interaktionsbeteiligten geläufig. Die eröffnende Frage der Lehrperson nach den Rückmeldungen ist am Anfang in der globalen Situationseröffnung platziert und bleibt in der nachfolgenden Interaktion Bezugspunkt der Aktivitäten. Den Studierenden gelingt es, dieses hohe Maß an Koordinierung ihrer Aktivitäten weit rückbezüglich und über einen langen Zeitraum aufrechtzuerhalten. Das hohe Tempo ist ebenfalls auffällig und funktional, mit dem die einzelnen Handlungen *auswählen – starten – anschauen – eröffnen – Feedback geben* prozessiert werden, die einzelnen Aktivitäten laufen zeitlich koordiniert ineinander.

Auffällig ist in den lokalen Situationseröffnungen mit Blick auf die Lehrperson auch deren starke interaktionsorganisatorische Zurückhaltung. Für die Daten des zugrundeliegenden Samples gilt, dass es nicht nötig zu sein scheint, um studentische Wortmeldung zu bitten, denn die Studierenden übernehmen in der Regel das Rederecht selbst. Es wird darüber hinaus – das zeigt sich im Verzicht auf Bewertungsdominanz durch die Lehrperson, was bereits für ähnliche Daten gezeigt wurde (Mönnich, 2010: S. 245) – jede Äußerung zunächst unabhängig vom epistemischen Status des Beteiligten behandelt. Es scheint also, dass sich in und durch die intensive tageweise Auswertungsarbeit die Seminargruppe zur

community of practice (Lave & Wenger, 1991) entwickelt, in der Prozesse des Lernens für alle Beteiligten dieser Gespräche angestoßen werden können.

4.2. On the scene: Der erste Beitrag als komplexes Feedback

Eine wesentliche Position nach der Eröffnung ist der erste Beitrag der Studierenden, deren Aktivitäten jetzt im Mittelpunkt stehen. Im folgenden Beispiel sollen anhand eines vollständigen Beitrags von S1 die Merkmale einer Rückmeldung herausgearbeitet werden. Eine solche Erstbewertung wird auch zum Bezugspunkt des nachfolgenden Gesprächs. Der lokale Vorlauf ist das gemeinsame Anschauen eines Ausschnitts der Videoaufnahme, dann stoppt die Lehrperson das Video und erteilt dem*der ersten Student*in, die sich per Handzeichen selbst vorschlägt, das Rederecht. An dieser Stelle setzt der Transkriptausschnitt ein. Das Gespräch selbst ist die 11. Auswertung des Tages (Dauer: 09:11 min, davon entfallen ca. 01:30 min auf das Anschauen der Videoaufnahme).

(aus: rhet_1810_11; Siglen: LP=Lehrperson; S1=Rückmeldung gebende*r Studierende*r; RF=Referenzperson, deren Rede ausgewertet wird)

001 LP okay (.)
 002 LP mach ma mal (-) mal pause
 (0.23)
 003 S1 i find du wirkscht (.) total interaktiv °h
 004 und i hab des angenehm gfunden dass du am anfang mehr #an#
 #Fig. 1#
 (0.24)
 005 S1 di ans publikum gerichtet hasch und
 (0.23)
 006 RF hm_hm
 007 S1 alle mit einbezogen hasch
 (1.18)
 008 S1 vielleicht
 (0.80)
 009 S1 da warsch a bissi nervös aber
 (0.94)
 010 RF hat man des gemerkt oder
 011 S1 ganz leicht
 012 RF okay
 013 an was denn
 (0.61)
 014 S1 hm dass du di öfters ähm
 (0.51)
 015 S1 dass du öfters neu
 (0.23)
 016 S1 also an satz einfach neu anfangen hasch
 017 dass du di da °h find i



018 hasch manchmal a bissi unsicher gwirkt
 019 °h aber sonsch
 (1.32)
 020 S1 find i war_s ganz guat ja
 021 RF okay
 022 LP hm_hm
 023 RF danke

S1 startet in Zeile 003 das Feedback direkt, verdeutlicht ihre subjektive Perspektive unter Nutzung des mentalen bzw. kognitiven Verbs *finden* (*i find*), um die durch die Gradpartikel verstärkte globale Bewertung, markiert als Aussage über die Wirkung, die RF bei ihr hinterlassen hat, einzuleiten: *du wirkst (.) total interaktiv °h*. Angeschlossen wird eine weitere konkrete Bewertung, die als Bewertungsbegründung zugleich die vorangegangene Aussage verdeutlicht. Der zuerst genannte Bewertungsausdruck *i hab des angenehm gefunden* (Z. 004) wird präzisiert durch zeitliche Verortung (*am anfang*) und zwei Bewertungsobjekte (1. sich an das Publikum richten und 2. alle einbeziehen), die durch die Angabe der *differencia specifica* als Definition von „interaktiv sein“ gelten können. In Zeile 008 wird mittels *vielleicht* und gerahmt von kurzen Pausen eine potenziell problematische Äußerung projiziert, sie wird markiert als unsicheres, hypothetisches Wissen (Deppermann, 2018^b: S. 123), das in die Zuschreibung, dass RF ein *bissi nervös* (Z. 009) war, mündet.

An dieser Stelle entwickelt sich eine dialogische Sequenz zwischen RF und S1. RF nutzt die kurze Pause, um den Turn zu übernehmen und nachzufragen, ob man das, also die Nervosität, gemerkt habe. Am Adressatenzuschnitt dieser Äußerung (*recipient design*, Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974: S. 727) wird deutlich, dass sie die Zuschreibung, sie sei nervös gewesen, ratifiziert, ihr dokumentiertes Wissensdefizit liegt vielmehr auf der Wahrnehmbarkeit ihrer Nervosität. Auf diese Weise wird interaktiv eine geteilte Bewertung hergestellt. S1 bestätigt daraufhin in Zeile 011 die nur geringe Wahrnehmbarkeit der Nervosität (*ganz leicht*) und RF fordert eine weitere Präzisierung der Bewertung im Sinne der evidenziellen Basis ein, woran die Nervosität denn merkbar war (Z. 013: *an was denn*). Diese Nachfrage in der 3. Position macht deutlich, dass für RF das Wissensdefizit an dieser Stelle noch nicht behoben war. S1 startet ihre Antwort in Zeile 014 mit einigen Verzögerungspartikeln und Wiederholungen – was die Vermutung nahelegt, dass sie darüber erst nachdenken muss und möglicherweise nichts notiert hat –, um erst in Zeile 016, eingeleitet mit *also* als Dispräferenz anzeigendem Diskursmarker (Deppermann & Helmer, 2013: S. 8) die aus ihrer Sicht evidenzielle Basis zu äußern: *also an satz einfach neu anfangen hasch*. Nach dieser Kategorisierung reformuliert sie das Urteil aus der subjektiven Perspektive mit einer leichten Bedeutungsverschiebung hin zu *bissi unsicher gwirkt* (Z. 018). Danach, ab Zeile 019 eingeleitet, schließt sie ihren gesamten Beitrag mit einer abschließenden (*aber sonsch*), subjektiven (*find i*), global dimensionierten (*war_s*) Bewertung in typischer Form Gradpartikel+Bewertungsausdruck (*ganz guat*) ab. Insbesondere die globale Dimensionierung lässt offen, worauf sich das Urteil genau bezieht. RF ratifiziert und bedankt sich, damit ist der erste Feedbackbeitrag beendet.

An diesem komplexen, typischen ersten Feedbackbeitrag können mehrere, übergreifend relevante Aspekte diskutiert werden: der komplexe Aufbau des Beitrags, der Status des Kriterienkatalogs sowie die Adressierung.

Komplexer Aufbau

Es lässt sich ein systematischer sequenzieller Aufbau des Beitrags als solistisch durchgeführtes „big package“ (Birkner et al., 2020: S. 148) herausarbeiten. S1 – wie alle Feedbackgebenden – hat zunächst ungestörtes Rederecht inne, wobei Unterbrechungen und Nachfragen durch eine aktive Referenzperson möglich sind und, wie im Beispiel, produktive Präzisierungen innerhalb der Rückmeldung ergeben. Bewerten⁶ von Handlungen oder Personen ist ein zentrales Bearbeitungsverfahren, hinzu kommen Deuten und Kategorisieren, mit denen das Feedback hergestellt und Bewertungsbegründungen gegeben werden; makrosequenziell gerahmt wird der Beitrag durch die Markierung der Perspektive sowie zusammenfassendes Abschließen. Bei genauerer Betrachtung ist auf der Ebene der Abfolge der Urteile das sog. „Sandwich-Prinzip“ des Feedbacks – zuerst eine positive Bewertung, dann erst Negatives vorzubringen – als Orientierung für die Teilnehmenden rekonstruierbar, dessen Funktionalität in der Literatur unterschiedlich diskutiert wird (befürwortend: Grzella, Kähler & Voßkamp, 2014: S. 148; kritisch: Bose et al., 2013: S. 110). In den zugrundeliegenden Daten zeigt sich an keiner Stelle, dass dieses Prinzip explizit vermittelt wird, daher kann ein Artefakt aus der Schule vermutet werden. Inwieweit die positive Anbahnung jedoch ermöglicht, das Negative überhaupt auf- und anzunehmen, wird genauer zu zeigen sein; an dieser Stelle können die Aktivitäten von RF (Nachfrage, Bitte um Präzisierung) als produktiver Umgang mit negativen Bewertungen angesehen werden.

In fachwissenschaftlicher Perspektive dokumentiert der Dialog mit RF (Z. 010-018) begriffliche, möglicherweise auch perzeptive Unsicherheit seitens S1: Dass Sätze neu angefangen werden, kann, muss kein Symptom für Nervosität sein, vielmehr ist es für Sprache-in-Interaktion typisch (was sich auch darin zeigt, dass S1 selbst mehrere Neustarts in ihrem Beitrag hat, z. B. in Z. 014, 015). Hier zeigt sich, dass der analytische Zugang über die Bewertungen insofern produktiv sein kann, da er Beobachtungen ausdifferenzieren lässt und zu Reflexionen anregt (Lehmann-Rommel, 2012: S. 132).

Kriterienkatalog

Zu jeweils unterschiedlichen Zeitpunkten im Seminar werden Beobachtungskriterienkataloge ausgegeben. Jede Lehrperson hat einen eigenen Umgang damit: teils werden sie ausführlich besprochen, teils haben sie nur Vorschlagscharakter in der Funktion eines Gerüsts zur Strukturierung der Aufmerksamkeit. Die Abbildung 2 zeigt den Ausschnitt „Sprechstil“ aus dem Kriterienkatalog⁷ („Kriterien des individuellen Wirkungsstils“), der zu diesem Erhebungszeitpunkt in diesem Seminar als unterrichtliches Begleitmaterial

⁶ Bewerten in der Interaktion ist einerseits gut erforscht, z. B. Pomerantz (1984); Lindström & Mondada (2009) oder Hrnal (2018), und kann, was die formale Gestaltung angeht, teils übertragen werden. Andererseits werden in diesen Daten Bewertungen elizitiert, sie sind konstitutiv für das Geben und Nehmen von Feedback, d. h. der institutionelle Kontext, das zunächst uneingeschränkte Rederecht und die eingeschränkten Möglichkeiten der Zweitbewertung stellen wesentliche Unterschiede dar.

⁷ Ob dieser Kriterienkatalog aus fachwissenschaftlicher oder methodisch-didaktischer Perspektive gut aufgebaut, fachwissenschaftlich angemessen oder auch praktikabel ist, ist hier keinesfalls Gegenstand einer Diskussion. Es kann lediglich dessen Gebrauch in der Interaktion analysiert werden.

verwendet wurde. Er illustriert Beobachtungskriterien, die in vier große Bereiche geordnet sind, benannt als Denkstil, Sprachstil, Sprechstil, Schauform, die zudem jeweils mit untergeordneten Kategorien versehen sind sowie mit Beschreibungen, teils als präskriptive Präzisierungen. Auf diese Weise zeigt sich von der Lehrperson offeriertes Beschreibungsvokabular. Inwieweit sich die Studierenden dies für die Beobachtungsfähigkeit angeeignet haben, bleibt spekulativ, insoweit es sich nicht an den Beiträgen rekonstruieren lässt. Interessant ist der Blick darauf insofern, weil gezeigt werden kann, welche Kriterien oder Termini von den Studierenden aufgegriffen und genutzt werden.

Kategorien des individuellen Wirkungsstils II.

Sprechstil	
Sprechmelodie	erleichtert oder erschwert das Verständnis
Stimmklang	verrät oft emotionale „Gestimmtheit“
Akzentuierung	Überbetonung vermeiden, kontrastive Betonungen
Lautstärke	Situation und Raum entsprechend
Sprechtempo	zu hohes oder zu geringes Tempo vermeiden
Pausengestaltung	erleichtern Strukturierung und Verständnis
Artikulation	Höflichkeit gegenüber dem Hörer
Dialekt	kann Signalwirkung haben (Klischees), evtl. verbindend

Mittels der Kategorie **Sprechstil** kann man beschreiben, **wie** jemand spricht. Zu **schnell** oder zu **langsam**, zu **laut** oder zu **leise**, **monoton** oder **ansprechend**.

Abb. 2: Ausschnitt aus dem in diesem Seminar genutzten Kriterienkatalog im Original (Umat_obkrit_rhet_1810 (modifiziert durch videographierte Lehrperson auf der Basis von Bose et al. 2013: S. 110)

Bei genauer Betrachtung des gesamten Beitrags von S1 vor dem Hintergrund des Kriterienkatalogs zeigen sich zum einen keine Übereinstimmungen und zum anderen fällt die starke Beschränkung auf wenige Aspekte auf. Von einem Beobachtungskriterienkatalog, der vier große Felder umfasst, bleiben genau zwei personenbezogene Aspekte, interaktiv und nervös sein, übrig, die beide an keiner Stelle dort vorkommen. Das ist weitgehend in allen komplexen Feedbackbeiträgen so; lediglich Phänomene, die sich der Kategorie Sprechstil zuordnen lassen, werden hin und wieder genannt. Es scheint, dass der Kriterienkatalog zwar Anhaltspunkte zur Strukturierung des Sehens und Beobachtens bietet, aber für das konkrete Geben des Feedbacks nicht hinreichend nutzbar ist; vermutet werden kann, da Ressourcen zur Versprachlichung der Beobachtungen fehlen.

Adressierung

Die*der erste Adressat*in des Beitrags ist die Referenzperson. Hier im Beispiel verweist die Nachfrage von RF nicht nur auf die permanente epistemische Arbeit in diesen Gesprächen, sondern zugleich konkret auf eine Referenzperson, die die gegebene Situation für sich aktiv zu einer Lerngelegenheit macht (ausführl. Schwarze, 2023: S. 115). Zugleich sind sowohl die Lehrperson als auch die anderen Studierenden als Beteiligte dieser Mehr-Personen-Interaktion weitere Adressat*innen des Beitrags und damit auch „Co-Constructors des jeweiligen Feedbacks“ (Mönnich, 2010: S. 235).

Der erste Beitrag ist an einer sequenziell riskanten Position. Einerseits muss der Mut zum Anfangen, zum „Erste*r sein“, aufgebracht werden, andererseits können auf verschiedenen Ebenen, wie der Ebene der Themenbearbeitung, der Handlungs- und Beziehungsorientierung lokal geltende Standards gesetzt werden. Dass und wie sich daran ausgerichtet wird, wird im nachfolgenden Abschnitt gezeigt.

4.3. On the scene: An andere Teilnehmer*innen und ihre Beiträge anschließen

Wie im vorangegangenen Abschnitt bei der Darstellung des Ablaufs eines solchen Auswertungsgesprächs zu Kurzreden sichtbar geworden ist, stellt sich für die Beteiligten dieser Mehrpersonen-Interaktion in Bezug auf Prozessierung und Interaktivität des Gesprächs eine zentrale kommunikative Aufgabe, die als „den eigenen Beitrag andere anschließen“ gefasst werden kann. Hierbei geht es darum, in der makrosequenziellen Abfolge der Rückmeldungen den eigenen Beitrag zu platzieren und dabei lokale wie globale Kohärenz zu sichern. Auf diese Weise wird nicht nur der Gesprächsfortgang gesichert, sondern auch *common ground* hergestellt durch die Herstellung gemeinsamen und geteilten Wissens (Deppermann, 2018^b: S. 112) sowie die Intersubjektivierung des (eigenen) Urteils angebahnt. Dabei stellen sich drei miteinander verschränkte Herausforderungen:

- Erstens muss der eigene Beitrag als Beitrag vor und nach anderen Beiträgen entworfen und kontextualisiert werden. Dabei geht es darum, an Gesagtes anzuschließen und Bezüge als Übernahme herzustellen, aber auch Wiederholungen zu vermeiden sowie den eigenen Beitrag auf der Basis der Notizen lokal zu gestalten. Hier sind eigene Eindrücke, Gefallensurteile oder Bewertungen in der Gruppe in Orientierung auf die Referenzperson abzugleichen und zu koordinieren, d. h. Intersubjektivität ist herzustellen.
- Zweitens muss die eigene Rückmeldung als ein inhaltlich originärer Beitrag deutlich gemacht werden. Dabei geht es darum, etwas Neues und etwas Eigenes hervorzubringen oder auch die eigene Sicht deutlich abzugrenzen.
- Drittens muss die eigene Rückmeldung an die Referenzperson adressiert sein und den Erfordernissen eines konstruktiven Feedbacks genügen. Neben zu sichernder Originalität kommt hinzu, den Beitrag als sowohl für die Referenzperson als auch die Gruppe zu designen sowie *face-work* als positive Verstärkung oder Kritik zu vollziehen.

Das korrespondiert mit der zweifachen Positionierung der Studierenden als Interaktionsbeteiligte in dieser speziellen Gesprächssituation. Auszubalancieren ist zum einen, als Peer Teil der seminaristischen Community of Practice und somit adressiertes Publikum

zu sein, das Aktivitäten des *doing being a good group member* nach sich zieht, zum anderen zugleich als individuelle Lernende von Auswertungen beteiligt zu sein, was sich in Displays des *doing being a good learner* zeigt.

4.3.1. Kollektion aller Anfänge der Feedbackbeiträge im Nacheinander des Gesprächs

Im Folgenden wird gezeigt, wie Studierende ihren Feedbackbeitrag an andere anschließen. Das ist relevant, da die auswertende Gruppe auch vor der Aufgabe steht, ein bzw. mehrere Gespräche immer wieder erneut zu etablieren und darin Progression herzustellen.

Gearbeitet wird mit einem vollständigen prototypischen Auswertungsgespräch (rhet_1810_11) aus dem Sample. Die folgende Tabelle zeigt eine Kollektion der jeweiligen Anfänge aller Teilnehmer*innen (S1-S6 und die Lehrperson), die sich in diesem Auswertungsgespräch mit einer komplexen Rückmeldung zu Wort melden; in Abschnitt 4.2. ist der vollständige erste komplexe Feedbackbeitrag präsentiert worden, der zum Bezugspunkt der nachfolgenden Beiträge wird. Diese Darstellung soll durch den Vergleich die Formatierung der Anfänge sichtbar werden lassen.⁸

<pre>(aus: rhet_1810_11) 003 S1 i find du wirkscht (.) total interaktiv °h 004 und i hab des angenehm gfunden dass du am anfang mehr an (0.24) 005 S1 di ans publikum gerichtet hasch und (0.23) 006 RF hm hm 007 S1 alle mit einbezogen hasch (1.18) 008 vielleicht (0.80) 009 da warsch a bissi nervös aber [...]</pre>	<p>Start mit subjektiver Perspektive, mentales Verb <i>finden</i></p> <p>explizit positive Bewertung: „total interaktiv“, „interaktiv“ als Bewertungsobjekt</p> <p>Definition „interaktiv“: an das Publikum wenden, alle einbeziehen</p> <p>kategoriale Zuschreibung als „nervös“</p>
<pre>026 S2 ähm (.) ich find des eigentlich gar nicht (0.24) 027 S2 dass du also auf mich hast du tz gar nich (.)nervös gwirkt (.) 028 eigentlich eher im gegenteil [...]</pre>	<p>Start mit Zögerungspartikel, subjektiver Perspektive, mentales Verb <i>finden</i></p> <p>greift Zuschreibung als „nervös“ auf und formuliert explizit Nicht-Übereinstimmung zu S1</p>
<pre>055 S3 ja ähm also (.) in dem punkt schließe ich mir der theresa⁹ an 056 ich finde auch dass du sehr gut interagiert hast mit dem publikum 057 und eine gute (0.30) 058 S3 gestik (0.64) 059 S3 gezeigt hast [...]</pre>	<p>Start mit Zögerungspartikeln, subjektive Perspektive</p> <p>explizites Anschließen an S1 mit Übereinstimmung in der Bewertung, Wiederholung des Positivums „Interaktion mit Publikum“ und Ergänzung einer Detaillierung auf der Kategorienebene (<i>gute gestik</i>)</p>

⁸ Die Darstellung unterliegt einer im strikten sequenzanalytischen Sinn methodischen Einschränkung, die darin besteht, dass der lokale Anschluss an den Vorgängerturn nicht mehr sichtbar wird. Zugunsten der Darstellung wird das in Kauf genommen.

⁹ Selbstverständlich handelt es sich bei den Namen um Pseudonyme.

085	S4	im im grun im grunde genommen ist bereits alles gesagt worden was ich auch zu sagen hätte	Start mit einleitendem, formelhaften <i>downgrading</i> (ist bereits alles gesagt)
086		ich fand den vortrag sehr lebendig	Positive Erstbewertung: „lebendig“
087		°h du hast sehr sehr gut interagiert mit dem publikum [...]	schließt an alle an in Übereinstimmung mit der Bewertung zu „interaktiv“, stei- gert den Bewertungsausdruck (<i>sehr sehr gut</i>)
106	S5	also hh°	Start mit prospektivem Diskursmarker <i>also</i> , Lachen und Pausen als Zögerungs- signale
107		((lacht)) (0.21)	
108	S5	i hab (.) des jetzt ned ganz so empfunden	Abgrenzung und abgeschwächte Nicht- Übereinstimmung zu allen Vorred- ner*innen (S1-S4)
109		mir war des a bissl (.) für des thema körpersprache	
110		°h zu sehr es hin und her (.) ge:wackle [...]	
133	S6	ja also i muaß der marina (0.20)	Start mit Zögerungspartikeln
134	S6	ahm (.) zustimmen	subjektive Perspektive, als zwingend formulierte Zustimmung zu S5, aber Herabstufung der Bewertung (<i>biss- chen</i>)
135		für mi war_s auch n bisschen zu hektisch [...]	
151	LP	ich (.) dieses zuviel °h hatte (0.32)	greift Quantifizierung der Beobachtung auf (<i>dieses zuviel</i>) und nicht das Bewer- tungsobjekt; modalisierende subjektive Perspektive, keine explizite Abgren- zung oder Affiliation zu einzelnen Stu- dierenden
152	LP	wä wär auch so mein (.) stichwort [...]	

Tab. 2: Vergleich der Anfänge

Zusammenfassend zeigt sich: In allen Beiträgen wird zu Beginn die subjektive Perspektive durch den Gebrauch der 1. Ps. und Verwendung des nicht-agentiven mentalen Zustandsverbs *finden* etabliert. Die Anfänge zeigen direktes, teils namentlich explizites, lokales Anschließen in Form von subjektiver Zustimmung zu oder Abgrenzung von Urteilen oder konkrete Vorredner*innen, sie weisen damit verschiedene Expliziteits- bzw. Direktheitsgrade in der Referenz auf. Mit Fokus auf die Bewertungen zeigt sich, dass auch hier die Erstbewertung eine Zweit- (und Dritt-)Bewertung zum gleichen Bewertungsobjekt nach sich zieht, wobei die Bewertungen zunehmend begründet werden; Präferenzen für Übereinstimmung zeigen sich nicht. Das steht dafür, dass die auswertende Gruppe gemeinsam Gesprächsarbeit leistet, trotz der ritualisierten Abfolge der Rückmeldungen nacheinander mit zunächst nicht bestrittenem Rederecht. In den weiteren Rückmeldungen werden auch eigene, neue Punkte vorgebracht, die in den bereits lokal erarbeiteten *common ground* eingearbeitet werden.

Markiert wird auch, dieser Wissensbasis nichts mehr hinzuzufügen zu haben (s. S4 in der Tabelle) – um dann pragmatisch doch etwas hinzuzufügen. Das ist auch ein Verweis auf die Beteiligungsweise der Studierenden als Feedbackgeber*innen als „aktiv“, also die eigene explizite Partizipation einschließend. Sichtbar wird das auch daran, dass die Lehrpersonen an keiner Stelle in den Daten Studierende zur Beteiligung auffordern oder als nächste Sprecher*innen fremdwählen. Dieses *preface*, es sei alles gesagt, ist ab der zweiten Position als Feedbackgeber*in möglich und wird umso wahrscheinlicher, je länger das

Gespräch dauert bzw. je mehr Teilnehmende etwas sagen. Abwarten ist also für die Feedbackgeber*innen einerseits eine riskante Strategie in der Interaktion, andererseits ermöglicht Abwarten, das bereits Gesagte zu benennen, zu konkretisieren und zu schärfen.

Die Beteiligungsweise der Lehrperson ist die des qualifizierten Peers, sichtbar daran, dass sie sich als 6. Feedbackgeber*in einreicht. Damit folgt sie auch der ursprünglichen Idee des Seminars: Danach erfordert die Einübung des forschenden Habitus Gleichstellung aller am Seminar Beteiligten. Autorität beansprucht daher im Seminar „[...] allein die schärfere Beobachtung, die präzisere Beschreibung und das überzeugendere Argument“ (Breuer & Emrich, 2013: S. 376).

4.3.2. Unter der Lupe: Solidarisierung als Verfahren des Anschließens

Anschließen an andere kann auch auf einer anderen Ebene hergestellt werden. Ein in den Daten häufig rekonstruierbares Verfahren ist das der Solidarisierung mit der Referenzperson. Dieses Verfahren ist von Sacher (2010: S. 113) auf der Basis ähnlicher Daten (Analysesitzungen zur Besprechung videographierten eigenen Unterrichts) als ein Verfahren zur Sicherung „nicht verletzender Kommunikation“ beschrieben worden. Feedbackgeber*innen bewältigen auf diese Weise die Notwendigkeit zu Kritik und führen Solidarisierungen durch, um die Adressierung negativer Bewertungen interaktiv als Teil von *face-work* bewältigen. Dafür ein Beispiel:

(aus: rhet_1810_11)

```

141  S6      man hat (.) also ich hab dich schon verstanden
142  LP      ((schmunzelt))
143  S6      ((schmunzelt))
144      du warscht schon ein bisschen zu schnell
145      aber das problem hab_ich auch
146      °h also (.) für mich nicht weiter so schlimm

```

Im Transkript findet sich die Solidarisierung (in Z. 145) einer negativen Bewertung am schnellen Sprechtempo *du warscht schon ein bisschen zu schnell* (Z. 144) nachgestellt. Diese Kritik wurde – im Transkript nicht ersichtlich – bereits mehrfach geäußert, stellt also ein weiteres individuelles Anschließen an einen geltenden Gruppenkonsens dar. S6 stuft durch die nachfolgende Solidarisierung, sie hätte das Problem selbst auch (Z. 145), die Relevanz der Kritik herab, indem sie sich selbst in den Vergleich einsetzt und daher abschließend das kritisierte Verhalten als *nicht weiter so schlimm* bewertet. Inwieweit diese Solidarisierung für RF als Adressat*in der Feedbacks ein relevantes oder auch hilfreiches Verfahren ist, ist zu diskutieren.

5. Fazit

Der Einsatz gesprächsanalytischer Methoden im Rahmen der Lehrer*innenprofessionalisierung, die zunächst klar als Forschungsmethoden konzipiert worden sind, setzt einiges voraus und scheint nicht trivial in der Implementierung: Es bedarf eines bestimmten curricularen Rahmens für diesen besonderen Fokus auf Unterrichtsinteraktion sowie den Erwerb professioneller Kompetenzen der zukünftigen Lehrpersonen. Außerdem ist nicht

nur die Kenntnis der Methode unabdingbar, sondern auch ihre praktische Anwendung. Letzteres erfordert Zeit – ein knappes Gut, das in Curricula eher selten ist. Gesprächsanalyse als Methode hat als Kern den spezifischen, methodisch geleiteten Umgang mit authentischen, multimodalen Sprachdaten. Vorschläge, um diesen Umgang methodisch und konzeptuell in Lehramtsstudiengänge zu implementieren, sind von verschiedener Seite bereits gemacht worden, nicht zuletzt in den Beiträgen des vorliegenden Themenhefts.

Dieser Artikel fügt einen Vorschlag auf der Basis gesprächsanalytischer Forschung an einer wiederum für Professionalisierung von Lehrkräften im Fach Deutsch relevanten Situation hinzu. Die Analyse der Auswertungsgespräche kann, neben fachlich interessanten Ergebnissen z. B. zur Gestaltung interaktionsförderlichen Feedbacks, zeigen, was Teilnehmer*innen in einer solchen Situation bereits sehen, was sie benennen, zeigen, hervorheben und diskursiv einsetzen. In den Auswertungsgesprächen zeigt sich die Herstellung einer gemeinsamen, hauptsächlich studentischen Sicht auf die jeweiligen rhetorischen Produkte anhand geteilter Deutungsmuster und geteilter Bewertungen. Darüber hinaus sind Fragen bearbeitet worden, die an den Herausforderungen für den diskursiven Umgang mit authentischen Daten ansetzen (wie beispielsweise die Notwendigkeit verschiedener, systematischer Aktivitäten zur sorgfältigen Herstellung der Sehgemeinschaft, die die Basis legt für die diskursive Praxis der Reflexion über sprachliches Material) und es jetzt erlauben, Konsequenzen und Potenziale dieses Vorgehens aus den Ergebnissen der Analysen zu skizzieren. Wenn also solche Auswertungsgespräche mit allen ihren Bezügen als Lehr-Lern-Situationen im Sinne einer gesprächsanalytischen Propädeutik angesehen werden können, stellt sich die Frage, wie der weiterführende Weg aussehen kann. Dazu sollen hier erste Ansatzpunkte dargestellt werden.

Um einen „Expert*innenblick“ auszubilden, sollte jede Gelegenheit zum systematischen Reflektieren und Sprechen über authentische mündliche Sprache genützt werden. Dazu kann auch mit verfügbarem Eigenmaterial gearbeitet werden, d. h. mit Sprachdaten, die von den Studierenden in einem passenden curricularen Gebilde ohnehin produziert werden. Die Beteiligten schulen Aspekte professionsspezifischer Wahrnehmung mit einem sprachlichen Fokus in diesen Gesprächen und schulen außerdem, solche Wahrnehmungen und Urteile angemessen in der *face-to-face*-Interaktion zu verbalisieren, Feedback zu geben und zu nehmen sowie ad hoc reagieren zu können. Sie erwerben daher Sensibilisierung für die Komplexität des Umgangs mit Sprachgebrauchsdaten und erfahren zugleich etwas über die Spezifika mündlicher Kommunikation.

Das Rezipieren einer Rede sowie der Umgang mit ihrer (verdauernden) Videodokumentation zum Zweck von Analyse und Feedback ist ohne ein vorentlastendes, verlangsamendes Transkript, das den Lupenblick auf interaktionale Sprache fördert, zwar herausfordernd, aber leicht zugänglich sowie praktisch schnell umsetzbar. Als Vorstufe zur Arbeit mit gesprächsanalytischen Transkripten kann dieses Vorgehen leisten, dass Kommunikationssituationen eingehend beobachtet werden, individuelle Scheu abgebaut wird, über eigenes und fremdes Kommunikationsverhalten gesprochen wird, Aufmerksamkeit gebündelt auf die Prozesshaftigkeit und Sequenzorganisation mündlicher Kommunikation gerichtet werden kann sowie einzelne Beobachtungsebenen in Perzeption

und Analyse unterschieden werden.¹⁰ Insgesamt ist damit keine Herabstufung der Transkriptarbeit verbunden, vielmehr wird für ein abgestuftes und kontextuell angepasstes Verfahren plädiert (ähnl. Spiegel, 2009: S. 11, Vorschlag des „Anschauungstranskripts“; so auch Mönnich, 2008 als Konsequenz aus einem vergleichenden Versuch). Wiederum andere weiterführende Möglichkeiten sind hier die Nutzung digitaler Tools wie VEO (*video enhanced observation*, z. B. Seedhouse, 2021) zur kollaborativen Analyse multimodaler Sprachdaten einschließlich ihrer Annotation.

Die kommunikative Handlungsaufgabe des Anschließens an andere wird in diesen Gesprächen mit der Funktion des Herstellens von Intersubjektivität des Urteils vollzogen. Für die Lernenden wird die Multiperspektivität auf eine rhetorische Leistung sichtbar und erfahrbar, wobei es zu keinem Zeitpunkt darum geht, die individuellen Perspektiven oder Urteile zu harmonisieren. Es sind Urteile zu begründen – die Notwendigkeit zur Begründung ergibt sich fallweise aus der direkten Adressierung der Referenzperson – und mit konkreten perzeptiven Eindrücken zu untersetzen, was eine enge Verknüpfung von Material und analytischen Blick, wie ihn gesprächsanalytische Arbeit braucht, erfordert. Dabei zeigt sich ein Unterschied zur Transkriptarbeit, da in den analysierten Auswertungsgesprächen auch das geteilte Erleben als Publikum einer Rede (und nicht nur das geteilte Wissen) in Bezug auf das authentische Material andere Sichtweisen ermöglicht. Darüber hinaus bietet die Situation die Möglichkeit, sich selbst als Rezipient*in wahrzunehmen und zu positionieren, zugleich die Doppelrolle von Publikum und von Feedbackgebende*r zu reflektieren. So wird den zukünftigen Lehrpersonen im Fach Deutsch die Möglichkeit geboten, eigene Gefallensurteile zu hinterfragen und in Beziehung zu anderen zu setzen. Auf diese Weise kann vorgebeugt werden, dass eigene Normen und Vorlieben später als universell geltend gesetzt werden.

Sichtbar wurde in den Analysen auch, wie gemeinsam begriffliche Arbeit geleistet wird, wie weiterentwickelt und präzisiert wird (z. B. an der Definition von „nervös sein“). Es eröffnen sich Gelegenheiten des Peer-Lernens bzw. der *community of practice*, die Teilnehmenden erweisen sich als interaktionskompetent insofern, da sie die Beiträge der Peers weiterbearbeiten und schärfen (*shaping learners contributions* durch Peers, die ja zukünftige Lehrpersonen sind, als Teil unterrichtlicher Interaktionskompetenz nach Walsh, 2011: S. 172).

Überlegungen für den Einsatz gesprächsanalytischer Methoden innerhalb der Lehrer*innenprofessionalisierung auf der Basis des Beitrags akzentuieren zum einen, dass viele Situationen im Studium geschaffen werden sollten, in denen solches Arbeiten einen Platz hat, was zunächst eine curriculare Aufgabe ist. Zum anderen bedarf es verschiedener Schritte im Rahmen eines gesprächsanalytischen Propädeutikums, ein möglicher Schritt ist hier vorgestellt. Dass es darüber hinaus der expliziten Vermittlung der Methode Gesprächsanalyse, verbunden mit einem spezifischen Fokus auf Unterrichtsinteraktion bedarf, ist unumstritten. Schließlich ist vor allem jede Gelegenheit zu nutzen, um über mündliche multimodale Sprachdaten strukturiert und systematisch ins Gespräch zu kom-

¹⁰ Ich danke einer Gutachterin für diese Einordnung.

men. All das kann einen Beitrag zu *interactional classroom competence*, also zu professioneller Kommunikationskompetenz von zukünftigen Lehrpersonen im Fach Deutsch, leisten.

6. Literatur

- Baldauf-Quilliatre, Heike (2002). *Knappes Sprechen*. Tübingen: Niemeyer.
- Bergmann, Jörg R. (2014). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Steger, Hugo & Schröder, Peter (Hg.), *Dialogforschung: Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, S. 9–52. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:mh39-18981>
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika & Kotthoff, Helga (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bose, Ines; Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur & Stock, Eberhard (2013). *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Narr.
- Breuer, Ulrich & Emrich, Matthias (2013). Seminar. In Frietsch, Ute & Rogge, Jörg (Hg.), *Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens. Ein Handwörterbuch*. Bielefeld: transcript, S. 376–381.
- Buttlar, Ann-Christin & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach-)didaktisch reflektieren. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(2), S. 20–37. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-130>
- Deppermann, Arnulf (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ___ (2013). Analytikerwissen, Teilnehmerwissen und soziale Wirklichkeit in der ethnographischen Gesprächsanalyse. In Hartung, Martin & Deppermann, Arnulf (Hg.), *Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 32-59.
- ___ (2018^a). Sprache in der multimodalen Interaktion. In Deppermann, Arnulf & Reineke, Silke (Hg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin: De Gruyter, S. 51-85.
- ___ (2018^b). Wissen im Gespräch. In Birkner, Karin & Janich, Nina (Hg.), *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin: De Gruyter, S. 104-142.
- Deppermann, Arnulf & Helmer, Henrike (2013). Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit also und dann. In *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 32(1), S. 1–39. <https://doi.org/10.1515/zfs-2013-0001>
- Dittmar, Norbert (2009). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialforschung.
- Fiehler, Reinhard (2012). Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? - Bewertungen und Normen in berufsbezogenen Kommunikationstrainings. In Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee & Schneider, Jan Georg (Hg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin: De Gruyter, S. 249-265.

- Geißner, Hellmut K. (2002). Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikations‘trainings‘. In Brüner, Gisela; Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hg.), *Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 197-210.
- Goodwin, Charles (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), S. 606–633. <https://www.jstor.org/stable/682303>
- Graf, Eva-Maria (2015). Kommunikative Basisaktivitäten im Coaching-Gespräch: Ein linguistischer Beitrag zur Coaching-Prozessforschung. In *Coaching | Theorie & Praxis*, 1(1), S. 5–14. <https://doi.org/10.1365/s40896-015-0001-x>
- Grzella, Markus, Kähler, Kristina & Plum, Sabine (2018). *Präsentieren und Referieren*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Grzella, Markus, Kähler, Kristina & Voßkamp, Patrick (2014). „...neuartig und absolut sinnvoll“ - Präsentieren in der Hochschule mit Videofeedback. In *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, (4+5), S. 144–149.
- Halagan, Robert & Bräuer, Christoph (2022). Didaktisches Wahrnehmen üben. Professionalisierung von Unterrichtswahrnehmung im Deutschunterricht. In Heins, Jochen; Kleinschmidt-Schinke, Katrin; Wieser, Dorothee & Wiesner, Esther (Hg.), *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, S. 125-149.
- Harren, Inga (2015). *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hrncal, Christine (2018). Bewertungsinteraktionen. In Gerwinski, Jan; Habscheid, Stephan & Linz, Erika (Hg.), *Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 235-300.
- Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin (1998). *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Kern, Friederike (2020). Das Potenzial ethnographischer Fallarbeit für Professionalitätswissenschaften angehender Lehrkräfte. In Kotthoff, Helga & Heller, Vivien (Hg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 221-246.
- Kilian, Jörg, Niehr, Thomas & Schiewe, Jürgen (2010). *Sprachkritik. Ansätze und Methoden kritischer Sprachbetrachtung*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Konzett-Firth, Carmen (2020). Co-adaptation processes in plenary teacher-student talk and the development of L2 interactional competence. In *Classroom Discourse*, 11(3), S. 209–228. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1597744>
- Kotthoff, Helga & Heller, Vivien. (Hg.) (2020). *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Lave, Jean & Wenger, Étienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2012). Bewerten als Zugang zum Beobachten. In de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hg.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131–149.

- Leiner, Martin (2012). Genus didascalicum. In Ueding, Gert (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 10: Nachträge A-Z*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 329–333.
- Lindström, Anna & Mondada, Lorenza (2009). Assessments in Social Interaction: Introduction to the Special Issue. In *Research on Language & Social Interaction*, 42(4), S. 299–308. <https://doi.org/10.1080/08351810903296457>
- Mondada, Lorenza (2016). *Conventions for multimodal transcription*, Universität Basel. https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023)
- Mondada, Lorenza & Schmitt, Reinhold (2010). Zur Multimodalität von Situationseröffnungen. In Mondada, Lorenza & Schmitt, Reinhold (Hg.), *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 7–52.
- Mönnich, Annette (2008). Kommunikation unter der Lupe. Möglichkeiten und Grenzen der Transkriptanalyse für die Entwicklung von Feedbackfähigkeiten. In Heilmann, Christa. M. & Lepschy, Annette (Hg.), *Rhetorische Prozesse. Vom Konzept zur Handlung*. München: Reinhardt, S. 137–145.
- ___ (2010). Funktionen von Hörerrückmeldungen in Feedbackgesprächen. In Hinrichs, Nicole & Limburg, Anika (Hg.), *Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Resource*. Tübingen: Stauffenburg, S. 231–249.
- Mönnich, Annette & Spiegel, Carmen (2012). Kommunikation beobachten und beurteilen. In Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 429–444.
- 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 Professionalisierung*. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 227–243.
- Paul, Ingwer (1999). *Praktische Sprachreflexion*. Tübingen: Niemeyer.
- ___ (2018). *Lehrkunst. Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Bielefeld: Aisthesis.
- Pitsch, Karola & Ayass, Ruth (2008). Gespräche in der Schule. Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess. In Willems, Herbert (Hg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 959–982.
- Pomerantz, Anita (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In Atkinson, John M. & Heritage, John (Hg.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 57–101.
- Putzier, Eva-Maria (2016). *Wissen - Sprache - Raum. Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht*. Tübingen: Narr.
- Rädiker, Stefan & Kuckartz, Udo (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine (2012). Beobachtungen aufschreiben: Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“. In de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hg.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–129.

- Reinhart, Martin; Krüger, Anne K. & Hesselmann, Felicitas (2019). Nach der Bewertung ist vor der Bewertung - Sichtbarkeit und Emotionalität als verbindende Elemente von Bewertungsprozessen. In Nicolae, Stefan; Endreß, Martin; Berli, Oliver & Birschur, Daniel (Hg.), *(Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 125–145.
- Sacher, Julia (2010). Merkmale nicht verletzender Kommunikation. In Trautmann, Matthias & Sacher, Julia (Hg.), *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 105–125.
- ___ (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. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-75>
- ___ (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 in der Deutschdidaktik*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, S. 269-298.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In *Language*, 50(4), S. 696–735.
- Schmidt, Thomas (2018). Gesprächskorpora. Aktuelle Herausforderungen für einen besonderen Korpusstyp. In Kupietz, Marc & Schmidt, Thomas (Hg.), *Korpuslinguistik*. Berlin: De Gruyter, S. 209-230.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwarze, Cordula (2014). Theoretische und methodische Überlegungen zur Praxis der gesprächsanalytischen Datensitzung. In Schwarze, Cordula & Konzett, Carmen (Hg.), *Interaktionsforschung. Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis*. Berlin: Frank & Timme, S. 161-175.
- ___ (2017). Gemeinsam im Seminar. Die körperlich-räumliche Herstellung eines Interaktionsereignisses in der Universität. In Leitner, Ulrich (Hg.), *Corpus Intra Muros. Eine Kulturgeschichte räumlich gebildeter Körper*. Bielefeld: transcript, S. 347–376.
- ___ (2021). Feedbackpraktiken im Schreibcoaching: Texte besprechen in der Hochschullehre. In *Coaching - Theorie & Praxis*, 7(1), S. 117–134. <https://doi.org/10.1365/s40896-020-00045-x>
- ___ (2023). „ABER (.) WICHTIG (.) wir sehen das ja eher als (.) aus anaLYseperspektive“. Good practice in Feedbackprozessen im Seminar. In Bendel Larcher, Sylvia & Pick, Ina (Hg.), *Good practice in der institutionellen Kommunikation. Von der Deskription zur Bewertung in der angewandten Gesprächsforschung*. Berlin: De Gruyter, S. 93–122.
- Seedhouse, Paul (Hg.) (2021). *Video enhanced observation for language teaching. Reflection and professional development*. London, England: Zed Books; Bloomsbury Publishing. https://doi.org/10.5040/9781350085060?locatt=label:secondary_bloomsburyCollections

- 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, Friederike; 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.
- Skintey, Lesya (2023). Forschendes Lernen und Gesprächsanalyse in der Deutschlehrer- und -lehrerinnen-ausbildung: das Spannungsfeld von Grammatik und Interaktion im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 50(4), 377–395. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0066>
- Spiegel, Carmen (2006). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- ___ (2009). Transkripte als Arbeitsinstrument: Von der Arbeitsgrundlage zur Anschauungshilfe. In Birkner, Karin & Stukenbrock, Anja (Hg.), *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 7–15.
- Tuma, René (2013). Visuelles Wissen: Die Videoanalyse im Blick. In Lucht, Petra; Schmidt, Lisa-Marian & Tuma, René (Hg.), *Visuelles Wissen und Bilder des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in der Soziologie des Visuellen* (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft, Schriften zur Wissenssoziologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 49–69. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19204-8_3
- ___ (2017). *Videoprofis im Alltag. Die kommunikative Vielfalt der Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- ___ (2018). Eine reflexive Betrachtung der Video-Analyse: Datenanalysesitzungen im Fokus. In Hietzge, Maud (Hg.), *Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 259–279.
- Tuma, René, Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Verrière, Katharina & Schäfer, Larena (Hg.) (2019). *Interaktion im Klassenzimmer. Forschungsgeleitete Einblicke in das Geschehen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walsh, Steve (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. London and New York: Routledge.
- ___ (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wiesinger, Peter (2008 (1983)). Die Einteilung der deutschen Dialekte. In Besch, Werner; Knoop, Ulrich; Putschke, Wolfgang & Wiegand, Herbert E. (Hg.), *Dialektologie*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 807–900.
- Willmann, Markus (2023). *Mikro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen. Gesprächsanalytische Untersuchung interaktiver Verfahren im Schnittfeld von Sprache, Fach und Lehrwerk*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.

Über die Autorin

PD Dr. Cordula Schwarze ist derzeit Vertretungsprofessorin für Sprechwissenschaft am Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Philipps-Universität Marburg; ebenda auch Co-Leiterin der Kompetenzstelle „Mündliche Kommunikation“ im Rahmen des hessischen Kompetenzzentrums „Bildungssprache Deutsch“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Gesprächsforschung und Gesprächsanalyse, Argumentation in der Interaktion (Argumentieren in Konfliktgesprächen, Topoi im Gespräch, Argumentieren im Biologieunterricht), mündliche Rhetorik und ihre Didaktik sowie Feedbackforschung mit Schwerpunkt Feedback in der Interaktion.

Korrespondenzadresse: cordula.schwarze@uni-marburg.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8148-5924>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Cordula-Schwarze>