

Von der Beobachtung zur Reflexion – Die interaktive Emergenz fachdidaktischer und fachlicher Reflexionen zum Deutschunterricht

Björn Stövesand^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
PO 10 01 31
33501 Bielefeld
stoevesand@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie Studierende in einem Setting Forschenden Lernens gemeinsam Wissen aktualisieren und bearbeiten. Dabei liegt das Hauptinteresse auf einer exemplarischen Analyse einer Interaktionssequenz über ein Unterrichtsprotokoll. Während dieser Interaktion kommt es sukzessive zu einem Aufkommen unterschiedlicher Bewertungspraktiken der beobachteten Praxis, die den rekonstruktiven Blick auf zugrundeliegende Wissensressourcen der Studierenden erlauben. Im weiteren Verlauf wird Wissen von der impliziten Verwendung im Rahmen der Bearbeitungspraktiken zum Gegenstand aktiver Reflexion transformiert. Die Interaktionsanalyse erlaubt Rückschlüsse auf die Lern- und Reflexionspotenziale forschungsorientierter Veranstaltungsmomente im Rahmen der Lehramtsausbildung im Fach Deutsch.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Reflexion, Professionelles Wissen, Gesprächsanalyse



1. Einleitende Bemerkungen

Die Diskussion um gelingende Professionalisierung angehender Lehrkräfte dreht sich im Kern um die Frage, welche Wissensressourcen Lehrkräfte notwendigerweise benötigen, wie diese im Verhältnis zum praktischen Können stehen und wie die universitäre Ausbildungsphase dieses Verhältnis abbilden kann. Dazu wird vor allem dem Forschenden Lernen besonderes Potenzial zugesprochen, sei es doch eine gute Möglichkeit, die reflexive Anwendung von Wissen auf die reale Praxis im Format der wissenschaftlichen Auseinandersetzung anzuregen (vgl. Wildt, 2009; Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland, 2014). Dabei sind die Ausgestaltungen genauso heterogen wie die Erwartungen an die Studierenden. Allen gemein ist hingegen, dass mit dem Einsatz Forschenden Lernens der Gefahr begegnet werden soll, dass die Praxiserfahrungen von Studierenden zum alleinigen Heilsbringer erklärt werden: Die Praxisanteile im Studium des Lehramts dienen aus Sicht der Studierenden primär der Aneignung von Unterrichtsexpertise durch eigenes Üben. An dieses Verständnis ist häufig die Idee einer rezepthaften Struktur des Unterrichts und Erziehens gekoppelt, die von Luhmann und Schorr (1988) pointiert durch das Etikett des „Technologiedefizits“ für ungültig erklärt worden ist. Das heißt: Das Unterrichten sei in seiner Struktur nicht rezepthaft zu erlernen; vielmehr zähle die individuelle und situative Anwendung bestimmter Wissensressourcen. Demgegenüber steht der Wunsch vieler Studierender, mithilfe konkreter Praxistipps bestmöglich auf das Unterrichten vorbereitet zu sein. Das Forschende Lernen soll hier eine andere Perspektive auf die Praxis ermöglichen: Gefiltert durch einen forschungsmethodischen Zugriff soll die Praxis nicht mehr bloß als mögliche Idealfolie für eigenes Unterrichten dienen, sondern zum „Gegenstand des Denkens“ werden (Kern, 2017, S. 3).

Im vorliegenden Beitrag wird anhand eines Beispiels einer studentischen Arbeitsgruppe gezeigt, wie der Deutschunterricht der Grundschule über das ethnographische Beobachten von Studierenden zum wissenschaftlichen Objekt transformiert werden kann. Nach einer theoretischen Verortung im Diskurs über professionelles Lehrerwissen (Kap. 2 und 3) und Forschendes Lernen (Kap. 4) folgt die Analyse einer Gruppenarbeitssequenz dreier Studierender. In dieser Gruppenarbeitsphase bearbeiten die Teilnehmenden ein Teilstück eines ethnographischen Protokolls und bewerten die beobachtete Praxis. Dabei werden bestimmte Wissensressourcen aktualisiert und für die Interaktion relevant gesetzt, was schließlich in eine gegenständliche Bearbeitung eines Teils des professionsspezifischen, in diesem Fall: linguistischen, Wissens mündet.

2. Die Rolle von „Wissen“ im Professionalisierungsdiskurs der Lehramtsausbildung

Professionalität setzt fundiertes Wissen voraus, welches in einer langjährigen, meist wissenschaftlichen Ausbildung erworben wird (vgl. Zlatkin-Toitschanskaia & Kuhn, 2010). In der Diskussion zur Lehramtsausbildung hat sich nicht zuletzt im Zuge des Expertenparadigmas (vgl. Gruber, 2001) der Konsens herausgebildet, dass für die erfolgreiche Bewältigung der Berufsanforderungen sowohl formal-theoretisches als auch praktisches Wissen notwendig sind (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Die verschiedenen Phasen der Ausbildung müssen also geeignete Settings und Methoden bereitstellen, die den Erwerb der relevanten Wissensformen gewährleisten und sie gleichzeitig für die Praxis anwendbar machen – Forschendes Lernen adressiert diese Anforderung (siehe Kap. 5).

Professionelles Wissen ist nicht zuletzt im Lehrerberuf unmittelbare Handlungs- und Urteilsgrundlage für das Agieren im Berufsfeld der Lehrkraft. Wissen ist somit Instrument für professionelles Handeln, muss aber im Handlungsvollzug im Unterricht an die

Einzelituation adäquat angepasst und auf sie angewendet werden. Dazu sind verschiedene Wissensbestände notwendig.

Richtungsweisend und bis heute konsensual ist dafür Shulmans Typologie der professionellen Wissensformen für Lehrkräfte. Demnach konstituiert sich die Wissensbasis für Lehrkräfte aus allgemein-pädagogischem, fachlichem und fachdidaktischem Wissen, die gemeinsam als professionelle Handlungsressourcen ein Gefüge bilden (vgl. Shulman, 1986, S. 9f.; Blömeke, 2003; Helmke, 2003; Baumert & Kunter, 2006). Quellen dieser Wissensdomänen sind neben der reinen Vermittlung in didaktischen Umfeldern (Theorien und Modelle) vor allem konkrete Erfahrungen aus der Praxis. Diese Erfahrungen bilden im Idealfall das Scharnier zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln, woraus eine Professionelle Handlungskompetenz erwachsen kann. Für die einzelnen Unterrichtsfächer gilt entsprechend ein jeweils genuines Verhältnis der einzelnen Wissensformen, was sich aus der entsprechenden Fachspezifik ergibt.

3. Zum Verhältnis von fachlichem und fachdidaktischem Wissen am Beispiel der Sprachdidaktik

Dass Lehrkräfte inhaltliche Experten ihres Faches sein müssen, um effektiv zu unterrichten, steht außer Frage (vgl. Del Toro, 2013, S. 96). Es ist allerdings ebenso klar, dass fachliche Expertise allein nicht ausreicht, um guten Unterricht zu machen. Hinzu treten konkretes Wissen über die Lernvoraussetzungen der Schüler_innen, Kenntnis über Vermittlungsstrategien und deren situativen Gebrauch und die Berücksichtigung institutioneller und curricularer Umstände. Dieses komplexe Konstrukt wird gemeinhin als fachdidaktisches Wissen deklariert. Das Kompositum zeigt es bereits: Es geht dabei sowohl um das Fach als auch um die dazugehörige Didaktik.

Als Wissensform *sui generis* wird das fachdidaktische Wissen nicht mehr als reduziertes oder modifiziertes Moment des fachlichen Wissens betrachtet (vgl. Günther, 2006). Als eigens zu erwerbender Aspekt professioneller Kompetenz müssen in der Ausbildungsphase Anlässe zum Erwerb geschaffen werden. Beispielsweise müssen für die Ausbildung angehender Lehrkräfte für die Grundschule entsprechende Theorie-Praxis-Brücken geschlagen werden, die es ermöglichen, erfahrungsbasiertes und theoretisch-propositionales Wissen synthetisiert einsetzen zu können. Fachdidaktisches Wissen ist dabei der Ausdruck genau dieses Zusammenhangs: Konkretes Wissen um Inhalte, Voraussetzungen und Umstände wird im situativen Praxisvollzug angewandt und funktional adaptiert. Für konkret sprachdidaktisch-linguistische Unterrichtssituationen bedeutet dies, dass spezifisches Wissen um die Strukturen der deutschen Sprache mit den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler_innen (Herkunftssprachen, Förderschwerpunkte) situativ zusammengebracht werden muss. In Form von didaktischen Modellen und Vermittlungsstrategien müssen Lehrkräfte zentrale Aspekte der deutschen Sprache angemessen und fallorientiert aufbereiten und so Lernen ermöglichen. Ein fundiertes linguistisches Wissen und sprachdidaktische Kenntnisse sind dabei die Handlungs- und Reflexionsgrundlagen.

Am Beispiel der satzinternen Großschreibung im Deutschen kann das Ineinandergreifen von fachlich-linguistischem und didaktischem Wissen illustriert werden: Um zu verstehen, warum ein Kind beispielsweise große Probleme mit der satzinternen Großschreibung zeigt, sind neben dem Wissen um die strukturell-linguistischen Grundlagen der entsprechenden orthographischen Regularitäten auch Kenntnisse über individuelle Lernvoraussetzungen relevant. Unter Berücksichtigung beider Wissensdomänen und der Reflexion angewandter didaktischer Prinzipien mag dann auffallen, dass die häufig genutzte, semantisch ausgelegte Vermittlung dieser orthographischen Regel ihre Grenzen hat: Nomen, also „Tiere, Menschen, Sachen“, schreibt man groß (vgl. Günther, 2014). Eine solche Vermittlungsstrategie orientiert sich an den jeweiligen Wortbedeu-

tungen und nicht an strukturellen Merkmalen. Die fachwissenschaftliche Reflexion offenbart, dass eine solche Didaktisierung zu Problemen führt, wenn es beispielsweise um die adäquate Schreibung von Nominalisierungen (*das Lesen, das Gute*) geht. Eine strukturelle Herangehensweise würde hier nun die Artikel- und Attribuierfähigkeit fokussieren und die didaktischen Settings daran ausrichten, um mögliche Verständnisschwierigkeiten beim Kind vorbeugend zu bearbeiten.

Es wird deutlich, dass am Beispiel der Sprachdidaktik (und anderer Fachdidaktiken, wie die COACTIV-Studie gezeigt hat; vgl. Baumert et al., 2009) das Fachwissen maßgeblich zur Durchführung guten Unterrichts beiträgt und als kontinuierliche Reflexionsfolie für die fachunterrichtliche Praxis herangezogen werden kann (vgl. Del Toro, 2013; Hoffmann, 2008). In der universitären Lehramtsausbildung müssen entsprechend Räume erzeugt werden, die dieses situative Verhältnis von Fach und Fachdidaktik transparent machen und diese Form der professionellen Handlungskompetenz einüben lassen.

4. Forschendes Lernen und Fallanalyse

In der Lehramtsausbildung haben sich zu diesem Zweck ganz unterschiedliche hochschuldidaktische Herangehensweisen etabliert, die die praxisorientierte Vermittlung relevanter Wissensformen ins Zentrum stellen. Dabei kommt der Verbindung von Theorie und Praxis, von Wissen, Handeln und Beobachten eine Schlüsselrolle zu – kasuistisch ausgerichtete Veranstaltungsformate und Formen Forschenden Lernens sind vielversprechende Ansätze, die in engem Zusammenhang stehen (vgl. Herzmann & König, 2016; Schelle, Rabenstein & Reh, 2010; Kunze, Dzenzel & Wernet, 2014; Ohlhaver & Wernet, 1999). In der konkreten Beschäftigung mit unterrichtlicher Praxis in Form von konkreten Beispielfällen („educative cases“; vgl. Shulman, 2004) können Wissensbestände als Reflexionsfolien zur Anwendung gebracht werden. Studierende entwickeln analytische Perspektiven und suchen nach Erklärungsansätzen für bestimmte fallinhärente Verhaltensweisen der Lehrkraft oder der Schüler_innen. Das Forschende Lernen kann hier im Sinne eines forschenden Zugriffs auf die Unterrichtsrealität in eine enge Symbiose mit der Fallarbeit treten: Mithilfe praxisorientierter Veranstaltungsformate können sowohl die Fallerstellung als auch die Fallreflexion im Rahmen Forschenden Lernens für die Professionalisierung nutzbar gemacht werden. An der Universität Bielefeld wird im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts *Bi^{professional}* eine solche Symbiose durch ethnographisches Beobachten in Praxisphasen angestrebt:

Die Studierenden lernen in einer entsprechenden Lehrveranstaltung die Praxis des ethnographischen Beobachtens im Kontext des Deutschunterrichts. Dabei ist das Hauptaugenmerk auf die Fokussierung fachlicher Lehr-Lern-Prozesse gerichtet, wodurch im Rahmen studentischer Fallstudien Beobachtungsprotokolle entstehen. Diese Protokolle sind dann als Fälle für die weitere analytische Bearbeitung Kern der Veranstaltung.

4.1 Ethnographisches Beobachten in der sprachdidaktischen Lehramtsausbildung

Das Forschende Lernen wird an den Universitäten im Rahmen der Lehramtsausbildung ganz unterschiedlich gestaltet. Dabei sind nicht nur die jeweilig von den Studierenden konzipierten Forschungsprojekte in ihrer Ausrichtung stark unterschiedlich (vgl. Varianten Forschenden Lernens in Schüssler et al., 2014), sondern auch die fachspezifischen Schwerpunkte im Hinblick auf Forschungsverständnis, Anleitung und Methodenorientierung (vgl. für die Sozialwissenschaften Schwier, in diesem Band).

Im Rahmen des Projekts „Ethnographische Methoden in der Sprachdidaktik“¹ werden im Sinne einer streng qualitativ-rekonstruktiven Ausrichtung Veranstaltungsformate und Übungsmaterialien entwickelt und erprobt, die das Ethnographische Beobachten zur zentralen Gestalt Forschenden Lernens erklären. Dabei wird einem Konzept der „Fachdidaktischen Ethnographie“ (vgl. Stövesand, im Druck) gefolgt, wonach zentrale Prinzipien der ethnographischen Forschungstradition (vgl. Breidenstein, Kalthoff & Nieswand, 2013, S. 31ff.) wie Befremdung, kontinuierliches Verschriftlichen und das distanzierte Analysieren konkret auf die fachdidaktischen Prozesse realen Unterrichts angewendet werden.

Für den Einsatz in der sprachdidaktischen Ausbildung angehender Grundschullehrkräfte bedeutet dies, dass die Studierenden in Begleitveranstaltungen zum Praxissemester und Fallstudienseminaren im Masterstudiengang ethnographische Beobachtungen im Deutschunterricht durchführen und entsprechend protokollarisch dokumentieren. Diese Protokolle werden im Anschluss als Fälle Grundlage für fachdidaktische Reflexionen (vgl. Kern, 2017), die im Sinne Forschenden Lernens zu einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber Fachunterricht führen sollen. In dieser kritisch-reflexiven Haltung kommt professionsspezifischem Wissen eine besondere Rolle zu: Als Reflexionsfolie und Grundlage einer professionell-informierten Betrachtung der Forschungsdaten können bildungswissenschaftliches, fachdidaktisches und fachliches Wissen im Forschenden Lernen kontinuierlich relevant und damit reflexiv verfügbar gemacht werden. Im Anschluss an eine solche Verfügbarmachung relevanten Wissens wenden die Studierenden im Idealfall das aktualisierte Wissen auf die Beobachtungsdaten an: Diese Form der Anwendung von Wissen kann mit Goodwin (1994) und Kern & Stövesand (2018) als „Kalibrierung“ verstanden werden. Demnach wird Wissen nicht bloß als festes Instrument angesehen, sondern als situativ flexible Ressource, die mit der jeweiligen Wahrnehmung zusammengebracht wird. Dadurch entstehen einerseits konkrete Modifikationen im angewendeten Wissen („Lernen“), andererseits wird die Wahrnehmung selbst manipuliert. Für die Anwendung im Rahmen der universitären Ausbildungssituation bedeutet dies, so die These, eine Form der Professionalität angehender Lehrkräfte: die ständige (Re-)Kalibrierung professionellen Wissens mit der situativen Wahrnehmung und umgekehrt.

4.2 Die gemeinsame Fallanalyse als epistemische Praxis und „reflective thinking“

In Anlehnung an die Überlegungen von Bergmann (2014) besteht die Spezifik von Fallanalysen in der epistemischen Arbeit. Das bedeutet, dass Fallanalysen jederzeit aus einem Anwenden, Aktualisieren und Kalibrieren von Wissen bestehen. Dadurch können Fallanalysen sinnvollerweise im Kontext von Lern- und Bildungsprozessen eingesetzt werden – vor allem dort, wo die avisierte Profession *sui generis* mit Fallarbeit konfrontiert ist. So ist es beispielweise in der Lehrprofession, wo Unterrichten immer eine Form der situativen Ausrichtung und falladäquaten Anwendung von Wissen (pädagogisch, didaktisch, fachdidaktisch) darstellt. Durch diese Professionspezifika (vgl. Helsper, 2011) ergibt sich, wie oben bereits gezeigt wurde, die Legitimation, Fälle in der Lehramtsausbildung an den Universitäten einzusetzen. Die Fallarbeit, also die konkrete Arbeit an Beispielen aus der Unterrichtspraxis, ermöglicht so eine distanzierte Reflexion und kritische Betrachtung der im Fall dargestellten Praxis. Als „epistemische Praxis“, also als aktive Anwendung von Wissen, bietet die Arbeit mit Fällen in der universitären Ausbildung demnach eine gute Möglichkeit, Unterricht mithilfe von eigenem Wissen über Schule, Fach und Unterricht zu betrachten und dieses Wissen ent-

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben *Bi^{professional}* wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1608). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

sprechend anzuwenden und u.U. zu explizieren. Mehr noch: In der Arbeit mit Fällen werden mitunter Wissenslücken und Leerstellen offenbar, die so zu einer Form des „reflective thinking“ nach Dewey (1933) führen: In einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit orientieren wir uns nach Dewey an für uns etablierten Wahrnehmungsschemata und Wissensbeständen. Das geschieht weitestgehend unreflektiert und automatisch. Erst im Fall einer Krise bzw. einem „state of doubt, hesitation, perplexity, mental difficulty“ (Dewey, 1933, S. 12) beginnt eine Form des „reflective thinking“, also eine Auseinandersetzung mit der Welt im Format des Bewusstseins, der aktiven Reflexion. Diese Ebene der „experience“ ist durch eine aktive und bewusste Reaktion auf einen mit den bestehenden Schemata und Wissensinhalten nicht mehr erklärbaren Sachverhalt gekennzeichnet, was zu einer Thematisierung eben jener Leerstelle führt. Als Grundlage Forschenden Lernens kann in der Fallanalyse also angelehnt an Dewey die Gelegenheit geschaffen werden, Wissenslücken in der Arbeit am Fallmaterial zu offenbaren, ohne dass diese erst didaktisch elizitiert werden müssten. Wie das Beispiel unten zeigt, bietet die Verknüpfung der ethnographischen Beobachtung und der gemeinsamen Fallarbeit eine solche Gelegenheit.

5. Gesprächsanalytische Interaktionsrekonstruktion und Datensetting

Um die Aushandlungsprozesse von Wissensformen während einer gemeinsamen Fallanalysesitzung in den Blick zu nehmen, bietet sich die Fokussierung der zugehörigen Interaktionen an. Die Gesprächsforschung bietet in ihrer methodologischen Ausrichtung das geeignete Instrumentarium, um den Blick auf die Mikroprozesse der verbalen und nonverbalen Aushandlungen zu richten. Der ethnomethodologischen und konversationsanalytischen Tradition folgend werden soziale Phänomene grundlegend als konstruiert angesehen, also von den Teilnehmer_innen selbst kontinuierlich und situativ hergestellt. Um diesen Konstruktionsaktivitäten auf die Spur zu kommen, richtet die Gesprächsforschung den Blick im Garfinkelschen Sinne auf die Methoden, die dazu verwendet werden, eine bestimmte soziale Situation herzustellen (vgl. Garfinkel, 1967). Die Analyse von Gesprächen ermöglicht es in diesem Zuge, diese Herstellungsprozesse auf verbaler und nonverbaler Ebene zu rekonstruieren und auf Basis der sequenziellen Ordnung von Gesprächen zentrale Praktiken der Situationsherstellung zu entdecken. Dabei folgt die Gesprächsanalyse einem streng naturalistischen Daten- und Analysebegriff. Das heißt, dass Gespräche primär in ihrem natürlichen Vorkommen unter die Lupe genommen werden und die entsprechenden Analysekatoren aus den Daten induktiv erzeugt werden müssen.

Äußerungen in Gesprächen sind grundsätzlich – wie Garfinkel (1967) beschreibt – von Hinweisen durchzogen, die dafür sorgen, dass alle Beteiligten diese Äußerungen auch verstehen und angemessen interpretieren können. Die Äußerungen sind „accountable“. Solche Hinweise sind primär impliziter Natur und beziehen sich sowohl auf den jeweiligen Gesprächskontext (vgl. Indexikalität) als auch auf das individuelle und geteilte Wissen der Interaktanten (vgl. Bergmann & Quasthoff, 2010). Die Analyse aufgezeichneter und transkribierter Gespräche bietet die Möglichkeit, die Interpretations- und Verstehensdisplays der Interaktanten zu rekonstruieren und damit in den Fokus der Beobachtung zu rücken.

Um diesen Konstruktionsprozessen im Gespräch systematisch auf die Spur zu kommen, können Interaktionen im Sinne der ethnomethodologisch orientierten Gesprächsforschung vor dem Hintergrund kohärenter Handlungsstrukturen in Sequenzen eingeteilt werden.

Eine solche Sequenzanalyse des Interaktionsverlaufs ermöglicht eine Einteilung in für die Rekonstruktion sinnvolle und begrenzte Einheiten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Interaktanten selbst beobachtbare Sequenzen definieren, indem sie entspre-

chende Grenzmarkierungen vornehmen. Diese Markierungen werden auf verschiedene Arten realisiert (vgl. prosodische Grenzmarkierungen: Couper-Kuhlen & Ford, 2004; Diskursmarker: Auer & Günthner, 2003; Schegloff, 2007, S. 181ff.; Sacks, 1992, S. 619ff.). Häufig werden Sequenzen allerdings durch das unmittelbare Anschließen einer neuen Sequenz beendet.

Für die Aufgabe der gemeinsamen Protokollanalyse im Rahmen Forschenden Lernens liefert die sequenzielle Betrachtung der entsprechenden Interaktion zunächst einen Überblick über den Pfad der Interaktion und die Handlungsabfolge. Es wird deutlich, dass die Teilnehmenden in den einzelnen Sequenzen über die Herstellung einer gemeinsamen Informationsgrundlage und einer allgemein-didaktischen Bewertung in die fachdidaktische Reflexion und das Aktualisieren linguistischer Wissensbestände einsteigen. Im Folgenden wird dieser sequenzielle Aufbau der Protokollarbeit mikroskopisch in den Blick genommen, um auf die Emergenz der Reflexionsmomente zu fokussieren.

Dazu wird der Blick auf eine längere Interaktionssequenz aus einer studentischen Gruppenarbeit² gerichtet. Eingebettet in ein Vorbereitungsseminar zum Praxissemester (vgl. Universität Bielefeld, 2011) sollten die Studierenden gemeinsam über ein Protokoll sprechen, welches von einer der Teilnehmerinnen verfasst worden war, und analytisch-reflexive Perspektiven entwickeln – konkret bezogen auf die fachdidaktischen Dimensionen des beobachteten Unterrichts (vgl. Kern, 2017). Als Aufgabenziel wurde die schriftliche Formulierung von drei bis vier analytischen Notizen (vgl. „analytische Themen“: Breidenstein et al., 2013, S. 117) ausgegeben, was aber hier nicht im Zentrum stehen soll. Die Studierenden wurden im Vorfeld im ethnographischen Beobachten geschult und haben sich im Rahmen ihrer Beobachtungsstudie bereits mit deutschdidaktischen Phänomenen beschäftigt – hier wäre also von einer Form der „fokussierten Ethnographie“ (Knoblauch, 2001) zu sprechen.

6. Aktualisierung und Bearbeitung fachspezifischen Wissens in der Fallarbeit – ein Beispiel

In den vorherigen Kapiteln wurde gezeigt, dass die verschiedenen Wissensformen des Lehrberufs in einem engen Verhältnis zueinander stehen und welchen Stellenwert das Forschende Lernen und die Fallanalyse im Kontext der Professionalisierungsfrage einnehmen. Für den vorliegenden Beitrag gilt es nun beispielhaft zu zeigen, wie professionsspezifisches „Wissen“ als zentrale Ressource und Reflexionsfolie und eine am Paradigma der Ethnographie ausgerichtete Gestalt des Forschenden Lernens eine fruchtbare Symbiose eingehen können.

Die folgenden Auszüge setzen kurz nach Beginn der studentischen Analysearbeit ein.

Um den Interaktionsverlauf im Hinblick auf Praktiken der Aktualisierung und Herstellung von Wissen in den Blick zu nehmen, wird zunächst der sequenzielle Ablauf der Interaktion rekonstruiert. Dabei steht die kooperative Aushandlung und Relationierung bestimmter Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen im Zentrum, aus der im weiteren Verlauf fachdidaktische und fachliche Reflexionsprozesse emergieren.

² Die Studierenden befinden sich in einer Gruppenarbeit, bei der in analytisch-kritischer Manier auf ein selbsterstelltes, ethnographisches Beobachtungsprotokoll geschaut werden soll. Das Protokoll ist von einer der Teilnehmenden (Selina) erstellt worden und hatte die Vermittlung der Tempusformen in einer Deutschstunde in der Grundschule zum Thema.

6.1 Reflexion linguistischer Wissensdomänen im Handlungsverlauf (fachdidaktischer) Bewertung

Die beiden Teilnehmerinnen Denise (D) und Christine (C) haben zunächst das Protokoll von Selina (S) gelesen, da es ihnen vor der Gruppenarbeit noch nicht vorlag, und stellen nun erste Rückfragen zum Inhalt der beobachteten Stunde, die Selina (S) entsprechend als Autorin (Expertin) beantwortet.

Nachdem die drei Studierenden so eine gemeinsame Arbeits- und Wissensgrundlage für die Aufgabe hergestellt haben, also einen für alle Beteiligten bekannten und referierbaren Fokus, startet Denise mit einigen Nachfragen zum Inhalt der beobachteten Stunde (Sequenz 1, Z. 01–05; 42–44). Die erfragten Informationen gehen über das im Protokoll verschriftete Geschehen hinaus und werden entsprechend von Selina als Protokollautorin aus der Erinnerung an die Stunde beantwortet. Zum Stundeninhalt: Lerngegenstand des beobachteten Deutschunterrichts war die Vermittlung der Vergangenheitsformen von Verben und Strategien zu deren Bildung. Die Protokollautorin Selina verwendete für die Dokumentation zusätzlich zum Beobachtungstext eine Fotografie des in der Stunde erstellten Tafelbildes, welches eine tabellarische Aufstellung der Tempusformen inklusive Beispielverben zeigt.

Sequenz 1: Herstellung einer gemeinsamen Informationsgrundlage/Relevanzmarkierung

- 01 D und die SOLLten dann auch (.) ähm;
 02 in ihren noTIZen quasi alle; (.)
 03 zu einem verb die ganzen ZEITformen (.) bilden;
 04 =und die so nebeneinANder schreiben.
 05 ((schaut fragend zu S))
 06 S genau das war ja so eine taBELLE (-) ähm; (.)
 07 mit den vier SPAlten;
 08 und (.) dann stand da zum beispiel DRIN (-) sie !MEINT!,
 09 ((zeigt auf Stelle im Protokoll))
 10 und dann solltest du halt äh- |das <<p> in > (.) das PERfekt
 setzen;
 11 |zeigt auf das Tafelbild im
 12 Protokoll von D
 13 in das präTERitum und (.) präsens [war ja dann geGEBen;
 14 D [ja.
 15 S und in das fuTUR.
 16 D oke.(3.0)
 [...]
 42 D und die: (.) VERben die die sich da ausgesucht haben,
 43 das war (.) jetzt einfach so (.) was sie dann selber
 erZÄHLT haben aus der situation;
 44 S =((zeigt aufs Protokoll)) aus diesen (-) aus dem PERfekt?
 45 D ja;
 46 S =ja_A genau.

Im Handlungsverlauf stellt die erste Sequenz zweierlei dar: Zum einen geht es inhaltlich um die Klärung einer gemeinsamen Wissensbasis über einen Aspekt der beobachteten Stunde: die Art und Weise, in der die Schüler_innen die Zeitformen in der Tabelle bilden sollten und wie überhaupt die Verben für die Konjugation ausgewählt wurden. Beides wird von Selina unter Bezug auf das Protokoll und ihre Erinnerungen entsprechend beantwortet und die Wissensasymmetrie über die beobachtete Stunde bearbeitet. Denise zeigt in Z. 16 und 18 mit den *change of state token* „ja“ und „oke“ den Wissensangleich an.

Nach Klärung dieser ersten Wissensasymmetrie (Z. 01–18) und einer kurzen, hier nicht abgebildeten Rekonstruktion eines weiteren Stundeninhalts durch Selina formuliert Denise eine weitere Nachfrage (Z. 42–44), die ein Wissensdefizit aufzeigt, aber auch gleichzeitig eine Hypothese über das didaktische Arrangement anzeigt.

Selina bestätigt die Nachfrage unter gestischem Rückbezug auf das Protokoll (Z. 44: „aus diesen“), womit die Nachfrage von Denise in der gemeinsamen „domain of scrutiny“ (Goodwin, 1994, S. 606), also dem Protokoll als gemeinsamem Untersuchungsobjekt, rekontextualisiert wird.

In der Sequenz etablieren die Studierenden einen gemeinsamen Fokus für die weiteren Aufgabenhandlungen, ohne dass dieser explizit benannt wird. Nach Goodwin (1994) und Kern & Stövesand (2018) kann dieses Nachfragen als eine Form des Highlightings gefasst werden: Ein Phänomen aus dem Protokoll (dass die Schüler_innen die Verben für die Konjugationstabelle selbst auswählen durften) wird in der Interaktion relevant gesetzt und damit in den Handlungsfokus gerückt. Dieser Status der bearbeiteten Protokollstelle als Handlungsfokus zeigt sich in der nachfolgenden Sequenz: Der Fokus wird sogleich von Christine aufgenommen und entsprechend im Modus einer didaktischen Bewertung weiterbearbeitet.

Sequenz 2: Allgemein-didaktische Bewertung des Relevanzbereichs

- 08 C *das find ich EIgentlich auch (.) ganz gut also; (.)*
 09 *weil es ist ja son realer ANlass ne,*
 10 *den sie ANspricht,*
 11 *=also die erzählt ja erstmal was sie GEstern gemacht*
 12 *hat,*
 13 *und ähm lässt die kinder dann eben so erZÄHLen;*
 14 *=das find ich eigentlich ganz (.) GUT;*
 15 S *das war auch sehr motiVIERend also;*
 16 *äh: es haben sich ECHT dreiviertel der klasse glaub ich*
 17 *gemeldet,*
 18 C *hm_hm;*

Christine steigt in die Interaktion nun mit einer Bewertung ein, sprachlich eingeleitet durch die Prädikativkonstruktion „gut finden“ (Z. 08). Die Bewertung bezieht sich hier auf das zuvor herausgestellte didaktische Arrangement und ratifiziert dadurch den Handlungsfokus. In Form einer monologischen Begründungssequenz (Z. 09–14) elaboriert sie diese anfängliche Bewertung, lexikalisch markiert durch „weil“: Es sei gut, weil es sich bei der didaktischen Umsetzung der Lehrkraft um die Stiftung „realer Anlässe“ handele, was nachfolgend näher erläutert und abschließend nochmals als „gut“ etikettiert wird. Wie Gohl (2006) für andere Begründungszusammenhänge dargestellt hat, aktualisiert Christines Beitrag hier geteilte Wissensbezüge – angezeigt durch die Modalpartikel „ja“ (Z. 09, 11) –, die für den Nachvollzug einer Begründung für die anderen Gesprächsteilnehmer notwendig sind (vgl. Gohl, 2006, S. 10). Das pädagogische Ideal, also die positive Konnotation des „realen Anlasses“, wird von Christine als Common Ground (Clark & Brennan, 1991) angenommen, da andernfalls die Begründung der Bewertung nicht adäquat von Selina und Denise interpretierbar wäre. Selina zeigt hier in Z. 15 ihr Verständnis dieser Begründung an, indem sie Christines Begründung durch eine Erinnerung aus ihrer Beobachtung untermauert und damit als zutreffend markiert.

Mit Blick auf unterschiedliche Wissensdomänen bewegen sich Christine und Selina hier dyadisch im Bereich der allgemein-didaktischen Beurteilung des beobachteten Settings und orientieren sich dabei sowohl an geteilten Wissensbeständen über didaktische Prinzipien als auch an dem von Selina beobachteten Geschehen.

Im Handlungsverlauf zeigt diese Sequenz den diskursiven Wechsel von der Herstellung eines gemeinsamen Informationsraums hin zu einer Form sekundärer Sinnbildung. Diese Sinnbildung manifestiert sich analog zu Kern & Stövesand (2018) als Form der analytischen Bearbeitung und interpretativen Lamination. Das heißt: Zunächst wird das Protokoll gegenständlich hergestellt und entsprechend mit zusätzlichen Informationen angereichert, um es als Untersuchungsobjekt, als „domain of scrutiny“, allen Interaktionsteilnehmer_innen verfügbar zu machen. Die darauffolgende Bewertungspraxis abstrahiert vom eigentlichen Protokollinhalt und verlängert die Inhalte durch nachträgliche Sinnstiftungsverfahren. Diese neuen Bedeutungszusammenhänge können bildlich wie eine Schicht (Lamination³) auf dem Protokoll gesehen werden, wodurch das reine Beobachtungsdatum interpretativ als Fall konstituiert wird (vgl. Bergmann, 2014). Bei diesem Prozess wird professionsspezifisches (hier allgemein-didaktisches) Wissen als implizite Bewertungsgrundlage unhinterfragt verwendet und in der Interaktion als Common Ground angenommen.

„Bewerten“ ist im Setting der Fallanalyse in der universitären Lehrerbildung eine geläufige Praxis und fokussiert häufig die allgemein-didaktische und pädagogische Dimension des jeweils dargestellten Unterrichts (vgl. Sacher, in diesem Band). Dass ein offener Zugang im Format der gemeinsamen Reflexion des Beobachteten zum Material die Multidimensionalität von Unterricht in den Blick bringen kann, zeigt die nun unmittelbar folgende Sequenz:

Sequenz 3: Fachdidaktische Reflexion mit Fokus auf die Lehrkraft

- 45 D *ist aber glaub ich (.) SCHWIERig (-) um (.) ähm; (-)*
 46 *dann klar zu machen wo vielleicht dann doch regularitäten*
 47 *sind oder wo sie NICHT sind;*
 48 *=beim bilden von den ZEITformen.*
 49 *wenn du IRgendwie die verben auswählst;*
 50 C *hm_hm,*

Denise wechselt nun von der allgemein-didaktischen Bewertung Christines auf die Ebene der fachdidaktischen Auseinandersetzung. Auch Denise konstruiert die zweigliedrige Abfolge einer monologischen Begründung (vgl. Gohl, 2006, S. 98ff.) in Form einer Bewertung mit anschließender Begründung – eingeleitet durch die Subjunktion „um“. Mit ihrer Äußerung rekontextualisiert Denise die anfänglich von Christine als positiv bewertete Stelle des Unterrichtsgeschehens und evoziert nun einen fachdidaktischen Rahmen: Demnach werden Ausschnitte der Wirklichkeit je nachdem, welche Wahrnehmungsmuster und Wissensressourcen der Betrachtung zugrunde liegen, nicht identisch interpretiert und bewertet. Vielmehr werden Ereignisse und auch Redebeiträge in einem bestimmten Rahmen verortet und adäquat interpretiert: „Such frames enable us to distinguish among permissible interpretive options“ (Gumperz, 1982, S. 21). Bei Denises Äußerung steht nun nicht mehr die Gestaltung der Schüler_innen-Partizipation seitens der Lehrkraft im Zentrum, sondern die Schwierigkeit, die ein solches Setting für die fachdidaktische Lehrkonzeption haben kann. Damit rahmt Denise die unterrichtliche Handlung nun als fachdidaktisches Problem, wohingegen Christine zuvor eine (allgemein-didaktisch) positive Bewertung des beobachteten Unterrichts etabliert hat. Das Beispiel zeigt, dass die Ereignisse des beobachteten Unterrichts von den Teilnehmenden auf unterschiedliche Art und Weise betrachtet und bewertet werden, wodurch im interaktiven Verlauf multiple Perspektiven auf das fokussierte Phänomen realisiert werden. Diese Perspektiven haben entsprechend unterschiedliche Wis-

³ Der Begriff der Lamination darf hier nicht mit dem Begriff der „lamination“ nach Goodwin (1994) verwechselt werden. Goodwin verwendet den Terminus zur Beschreibung aufeinander aufbauender Handlungsfolgen im lokalen Diskursablauf.

sensressourcen als Basis: allgemein-didaktische und fachdidaktische. Interessant sind hier die unterschiedlichen Bezüge, die in beiden Begründungssequenzen hergestellt werden: Wo Christine noch ein geteiltes Wissen über Unterricht anspricht, dessen Affirmation als Teil des Common Ground gilt, expliziert Denise ein antizipiertes Problem der realen Unterrichtspraxis in Bezug auf ein sprachdidaktisches Thema, nämlich die Perfektbildung von Verben. Demnach sei die allgemein-didaktische Umsetzung in Form eines „realen Erzählanlasses“ schwierig, um dem sprachdidaktischen Ziel zu folgen, Regularitäten der Perfekt-/Tempusbildung zu vermitteln. Die interaktive Auseinandersetzung mit dem Protokollinhalt bleibt also im Modus der Bewertung, changiert aber im Hinblick auf die mit der Bewertung relevant gesetzten Wissensbereiche.

Im Folgenden etabliert Christine einen weiteren Rahmen auf das beobachtete Verhalten.

Sequenz 4: Fachdidaktische Reflexion mit Fokus auf die Schüler_innen

- 51 C und ich finds auch ähm (.) irgendwie !VIEL! am anfang
 52 der stunde was zum PERfekt zu machen,
 53 dann gucken die die [tabelle wo nochmal ALLe zeiten
 54 D [hm_HM,
 55 C dann (.) fuTUR,
 56 weil die_man merkt ja dass die kinder am ANfang schon
 57 probleme haben die vergangenheit zu BILden;
 58 und das die dann diREKT schon damit _mit dem futur
 59 weitermacht;(-)
 60 find ich (.) ist auch schon VIEL oder,
 61 D ja.
 62 S es sind viele zeiten auf EINmal [ne?
 63 C [genau;

Ausgehend vom bestätigenden „hm_hm“, welches hier als Continuer (vgl. Schegloff, 1982) interpretiert werden kann, bearbeitet Christine nun ebenfalls den Bewertungsmodus („ich finds auch“) im fachdidaktischen Rahmen. Im Unterschied zu Denises Etablierung eines Fokus auf der fachdidaktischen Zielsetzung der Lehrkraft (i.e. Regularitäten der Tempusbildung zu vermitteln), erweitert Christine nun den Bewertungsfokus auf die Schüler_innen als Adressaten dieser fachdidaktischen Konzeption (Z. 56f.) und elaboriert damit den Problemcharakter. Was für die Lehrkraft „schwierig“ im Hinblick auf die Vermittlung ist, sei für die Kinder „irgendwie !VIEL!“. Trotz des wechselnden Bewertungsfokus kann der fachdidaktische Rahmen auch hier über die Rekonstruktion relevant gesetzter Wissensformen empirisch nachvollzogen werden: Mit dem Attribut „viel“ initiiert Christine eine Bewertung der beobachteten Praxis, die konkret den fachlichen Inhalt zu Stundenbeginn adressiert. Der Stundeninhalt (Tempusformen der Verben), bedingt durch den „realen Erzählanlass“ als Stoff für den Stundenbeginn, sei zu viel (für die Schüler_innen).

Die kritische Bewertung der beobachteten Unterrichtspraxis wird im nächsten Schritt durch die Zuschreibung einer fachlichen Fähigkeit seitens der Kinder begründet: Die Kinder haben Probleme, die Vergangenheit zu bilden (Z. 56). Solche Fähigkeitszuschreibungen finden sich häufig im Kontext von Deutungspraktiken angehender Lehrkräfte (vgl. Kern & Stövesand, 2018).

Die Konstruktion dieser Bewertung-Begründungs-Abfolge über mehrere Turns hinweg rekurriert auf ein konkretes Moment fachdidaktischen Wissens, wie es in Kapitel 2 nach Shulman (1986) und Baumert & Kunter (2006) skizziert wurde: Christine adressiert die kognitiven Fähigkeiten der Schüler_innen im Hinblick auf ihre Lernkapazitäten und expliziert damit grundlegendes Wissen über die psychologisch-kognitiven Voraussetzungen, die die Schüler_innen mitbringen, und den fachlichen Gegenstand

des Tempusgebrauchs. In der Interaktion nutzt sie dieses Wissen als Reflexionsfolie für die beobachtete Praxis, wodurch sich ihr Urteil des „zu viel“ ergibt.

Zwischenfazit

Es zeigt sich, dass im Verlauf der Auseinandersetzung mit einer konkreten Protokollstelle verschiedene Wissensressourcen herangezogen werden, die als Grundlage für die Bewertung einer beobachteten Unterrichtspraxis in der Interaktion relevant gesetzt werden. Im kommunikativen Miteinander werden diese impliziten Wissensbestände als geteilt akzeptiert, wie Selinas Äußerung in Sequenz 4, Z. 62, beispielhaft zeigt: Sie paraphrasiert die vorherige Bewertung von Christine und markiert damit die Plausibilität jener Bewertung bzw. ratifiziert das „Grounding“ (vgl. Clark & Brennan, 1991) dieser Bewertung für die gemeinsame weitere Arbeit. Die professionsspezifischen Wissensbestände sind in den gezeigten Sequenzen 1 bis 4 lediglich als Ressource beobachtbar: Die Studierenden nutzen sie, um das Unterrichtsgeschehen zu bewerten und sich Urteile darüber zu bilden. Das eingesetzte Wissen ist dabei nicht gegenständlicher Teil der Aushandlung, es wird nicht eigens thematisiert.

Neben der flexiblen Arbeit mit verschiedenen Wissensressourcen in der Auseinandersetzung mit dem Protokoll zeigt sich in der darauffolgenden Sequenz ein zentrales Moment von Reflexivität, ausgedrückt durch die aktive Bearbeitung eines Wissensdefizits. Dieses Moment macht deutlich, inwiefern solche Protokollinteraktionen für den Einsatz im Rahmen fachspezifischer Ausbildungssettings genutzt werden können.

Sequenz 5: Fachliches Defizit und Aktualisierung linguistischer Ressourcen

- 100 S <<zeigt aufs Protokoll> obwohl hier natürlich vergangenheit
 101 DRÜber steht;
 102 aber das ist für die kinder dann nicht vielleicht so
 103 erSICHTlich,
 104 =das die dann halt denken ja gestern (.) ((unverständlich))
 105 C aber das andere ist ja AUCH (.) vergangenheit also-
 106 (-)
 107 ich könnte mir vorstellen dass die gar nicht WISsen äh-
 108 den unterschied so (-) richtig beGREIfen-
 109 D ja.
 110 (2.0)
 111 C weil sie das auf dem TAFelbild ja auch nicht (-)
 112 ganz so deutlich gemacht hat;
 113 D was ist denn der unterschied eigentlich zwischen (-)
 114 perfekt und präTERItum;(--)
 115 also KLAR es wird unterschiedlich gebildet,
 116 und ich glaub das Elne (-) ist mehr in der
 SCHRIFTsprache,
 117 =wird das benutzt,(2.5)
 118 ich glaub präTERItum,
 119 benutzt man eher (.) in der SCHRIFTsprache,
 120 kann das sein,(--)
 121 oder ist das PERFekt;
 122 S =genau (-) [präTERItum,
 123 D [genau;
 124 S so hab ich das nämlich auch;
 125 =dass du das eher in den geSCHICHten die man schreibt;
 126 =also [so hab ich das im deutschunterricht jetzt auf
 127 jeden fall MITgekriegt;
 128 D [ja geNAU;

Wenn in den vorherigen Sequenzen die Studierenden Wissen primär als Ressource von Bewertungs-Begründungs-Konstruktionen verwendet und damit für die Interaktion aktualisiert haben, folgt nun ein diskursiver Wechsel hin zur Thematisierung und Bearbeitung von konkreten Wissensformen (vgl. Deppermann, 2015). Zum besseren Nachvollzug zeigen die Zeilen 100–112 den unmittelbaren Vorlauf der 5. Sequenz: Die Studierenden unterhalten sich weiterhin im Bewertungsmodus über das didaktische Handeln der beobachteten Lehrkraft. Dabei fokussieren sie die Hilfestellung der Lehrkraft zur Tempusbildung, die darin besteht, Signalwörter und Hilfsformulierungen an die Tafel zu schreiben. Die Studierenden bewerten diese Praxis, wie bereits schon in Sequenz 4, unter Rückgriff auf Fähigkeitszuschreibungen an die Kinder im hypothetischen Modus (Z. 107–112).

In Sequenz 5 wechseln die Studierenden nun die inhaltliche Ebene, initiiert durch die Nachfrage von Denise, die sich von der (interpretativen) Bearbeitung des Protokolls löst und die Ressourcen in den Mittelpunkt bringt, die für die weitere Arbeit mit dem Protokoll notwendig sind. Denise konstruiert über mehrere Turns hinweg eine komplexe Frage bezüglich des linguistisch-fachlichen Hintergrunds der fokussierten Protokollstelle (was der Unterschied zwischen Perfekt und Präteritum ist, Z. 113–123). Damit etabliert sie ein für die weitere Interaktion relevantes Explanandum (vgl. Heller, Morek & Quasthoff, 2017). Im weiteren Verlauf ist es nun der fachliche Gegenstand des Unterschieds zwischen Präteritum und Perfekt, welcher von den Studierenden als erklärungsbedürftig eingestuft wird.

Denise liefert selbst unmittelbar eine mögliche Erklärung, die sequenziell als Elaborierung der Ausgangsfrage gesehen werden kann (Z. 118–120). Dabei schränkt sie ihr Wissensdefizit über die linguistische Domäne durch die Kennzeichnung als Vermutung (formuliert über das epistemische Verb „glauben“, Z. 118) ein: Sie „glaube“, dass das Präteritum in der Schriftsprache verwendet werde. Die Fragesequenz schließt sie erneut mit zwei expliziten Frageformulierungen, die sich nun auf ihre elaborierte Darstellung des Wissensdefizits beziehen (Z. 121/123): Die konditionelle Relevanz besteht nun zeitgleich in der Ja-Nein-Antwort auf das vorgeschlagene Wissensdisplay und zudem in der expliziten Wissensdarstellung durch Selina als Antwort auf die interrogative Oder-Formulierung.

Selina liefert in ihrem Turn (Z. 124) beide erwarteten Antworten und bestätigt damit das vorgeschlagene Wissen bezüglich der domänenspezifischen Frage. Im Anschluss (Z. 126/127) untermauert Selina diese Bestätigung mit dem Hinweis, dass sie das auch so in der Stunde mitbekommen habe.

6.2 Von der Bewertung zum Wissen: Ergebnisse der Sequenzanalyse im Hinblick auf die Professionalisierungsfrage

Die obigen Ausführungen haben gezeigt, wie die Studierenden in der gemeinsamen Protokollarbeit die interpretative Aufgabe gestalten. Dabei zeigen sich interessante Ansatzpunkte für die Verwendung solcher Protokollanalysen im Rahmen von ausbildenden Veranstaltungen des Lehramts. Die folgende Übersicht zeigt noch einmal den detaillierten Handlungsverlauf der Analyseinteraktion. Den einzelnen Sequenzschritten sind dabei Handlungspositionen zugeordnet, die sich als relevant für Professionalitätentwicklung beschreiben lassen.

Tabelle 1: Detaillierter Handlungsverlauf der Analyseinteraktion
(eigene Darstellung)

Sequenz	Handlungsverlauf	Turn
1	Herstellung einer gemeinsamen Informationsgrundlage/Relevanzmarkierung	und die (.) VERben die die sich da ausgesucht haben, das war (.) jetzt einfach so (.) was sie dann selber erZÄHLT haben aus der situation;
2	Allgemein-didaktische Bewertung	das find ich EIgentlich auch (.) ganz gut.
3	Fachdidaktische Reflexion (Fokus Lehrkraft)	ist aber glaub ich (.) SCHWIERig (-) um (.) ähm; (-) dann klar zu machen wo vielleicht dann doch regularitäten sind oder wo sie NICHT sind;
4	Fachdidaktische Reflexion (Fokus Schüler_innen)	und ich finds auch ähm (.) irgendwie !VIEL! am anfang der stunde was zum PERFekt zu machen,
5	Formulierung eines fachlichen Defizits mit anschließender Aktualisierung linguistischer Ressourcen	was ist denn der unterschied eigentlich zwischen (-) perfekt und präTERItum;(--)

Nachdem eine gemeinsame Arbeitsgrundlage geschaffen und in diesem Zuge auch ein konkretes Phänomen des Protokolls als besonders beachtenswert herausgestellt wurde, erfolgt unmittelbar ein längerer Bewertungs- und Reflexionsprozess. Dieser nimmt sowohl Bezug auf die Lehrkraft als auch auf mögliche Schwierigkeiten für die lernenden Kinder.

Der Gesprächsverlauf zeigt Beispiele für eine reflexiv-kritische Auseinandersetzung mit Unterricht, womit dem Anspruch nach Lern- und Reflexionsgelegenheiten im Forschenden Lernen entsprochen wird.

Im Modus der didaktischen Bewertung setzen sich die Studierenden mit der beobachteten Praxis auseinander und aktivieren dabei unhinterfragt verschiedene didaktische und fachdidaktische, also professionsspezifische Ressourcen. Besonders interessant im Hinblick auf die Anregung von Wissensaushandlungen im Forschenden Lernen ist der Übergang von der vierten zur fünften Sequenz: Ausgehend von der (fach-)didaktischen Bewertung der beobachteten Praxis identifizieren die Studierenden eine Wissenslücke linguistischer Natur, die es notwendig macht, sich darüber auszutauschen: Die Verwendungskontexte der Tempusformen Perfekt und Präteritum sind Thema der beobachteten Stunde und werden im Gespräch als unklar herausgestellt (vgl. Sequenz 5, Z. 113). Unter Bezug auf die Erklärung für diesen Sachverhalt, den die beobachtete Lehrkraft liefert, klären die Studierenden gemeinsam dieses Wissensdefizit – hier wird also professionsspezifisches Wissen aus der rein ressourciell-impliziten Nutzung (Sequenz 1–4) heraus zum expliziten Thema der Aushandlung. In Anlehnung an Deweys Konzept des „reflective thinking“ kann der epistemische Ebenenwechsel zwischen Sequenz 4 und 5 als konkretes Denkereignis aufgefasst werden. Der bis dahin virulente Aktivitätsverlauf im Modus der didaktischen Bewertung wechselt in die explizite Reflexion über eine notwendige Wissensressource für den weiteren Diskurs über das Protokoll.

Nach Dewey ist dies genau der Moment, in dem die „primary experience“, also der unreflektiert dialektische Umgang mit einem Phänomen, gestört wird und so aktive

Reflexion einsetzt. Das Beispiel zeigt, dass das ethnographische Beobachten und die forschungsorientierten Datensitzungen in der Ausbildung angehender Lehrkräfte Gelegenheiten zu solchem „reflective thinking“ bieten können.

7. Fachdidaktische und fachliche Reflexionspotenziale ethnographischer Unterrichtsbeobachtungen

Anhand dieses exemplarischen Gesprächsverlaufs offenbart sich das besondere Potenzial von Gruppengesprächen über beobachtete Unterrichtspraxis. Die Interaktion zeigt, dass in der offensichtlich intuitiven Bewertungspraxis professionsspezifisches Wissen als epistemische Ressource implizit verwendet und als „Common Ground“ unhinterfragt aktualisiert wird. Im Sinne kasuistischer Bildungssettings dienen „Fälle“ so als Anlass, diese Wissensressourcen situativ, aber handlungsentlastet anzuwenden. Da die „Fälle“ im gezeigten Setting allerdings keine konstruierten „educative cases“ darstellen, sondern von einer der Teilnehmenden selbst als ethnographisches Beobachtungsprotokoll erstellt wurden, wird zweierlei erreicht: Zum einen handelt es sich um authentisches Material, welches keinerlei Filtrierung im Hinblick auf besondere didaktische „Kniffe“, also beispielsweise bewusst krisenhafte oder herausstechend positive Phänomene, erfahren hat. Zum anderen kann so ein fruchtbarer Austausch zwischen der Beobachtenden und den fallfremden Studierenden evoziert werden. Diese Multiperspektivität erlaubt, einen möglichen Beobachterbias auf das beobachtete Geschehen um externe Blickwinkel zu erweitern und so eine kritische Distanz herzustellen.

Im Hinblick auf fachliche und fachdidaktische Reflexion kann zusammenfassend gesagt werden, dass das gemeinsame Bearbeiten von fachdidaktisch inspirierten Beobachtungsprotokollen⁴ die Fachlichkeit von Unterricht stärker akzentuiert. Wie gezeigt wurde, werden von den Studierenden deutschdidaktische Phänomene herausgestellt und entsprechend bewertet. Dass sie dabei implizit Wissensbestände heranziehen, die konstitutiv für die Fachdidaktik Deutsch sind, kann unmittelbar als Gelegenheit zur Reflexion gesehen werden, wie sie auch im Forschenden Lernen generell angeregt wird: das distanziert-kritische Auseinandersetzen mit Unterrichtspraxis. Doch zeigt das obige Beispiel eine Form der doppelten Reflexion: Auf Basis der reflexiven Bearbeitung des Protokolls auf fachdidaktischer Bewertungsebene abstrahieren die Studierenden in Sequenz 5 auf eine explizit selbstbezogene Ebene. Das heißt, sie reflektieren zusätzlich eigene Wissensbestände und markieren entsprechende Defizite. Unter der Professionalisierungsprämisse erlauben diese Erkenntnisse erste Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von solcherlei forschungsnahen Formaten in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung.

Literatur und Internetquellen

- Auer, P., & Günthner, S. (2003). Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen: ein Fall von Grammatikalisierung? *InLiSt*, 38. Zugriff am 13.09.2018. Verfügbar unter: <https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/3832/Inlist38.pdf?...1>.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., et al. (2009). Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV):

⁴ „Fachdidaktisch inspiriert“ meint hier in Anlehnung an Stövesand (im Druck), dass die Beobachtungen konkret fachdidaktische und fachspezifische Lehr- und Lernprozesse fokussieren und weniger die allgemein-pädagogische Konzeption des Unterrichts.

- Dokumentation der Erhebungsinstrumente (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 83). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bergmann, J. (1994). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In G. Fritz & F. Hundsnurscher (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse* (S. 3–16). Tübingen: Niemeyer.
- Bergmann, J. (2014). Der Fall als epistemisches Objekt. In J. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.), *„Der Fall“: Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (S. 423–440). Bielefeld: transcript.
- Bergmann, J., & Quasthoff, U. (2010). Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung – Methodische Problemfelder. In U. Dausendschön-Gay, S. Ohlhus & C. Domke (Hrsg.), *Wissen in (Inter-)aktion* (S. 21–36). Berlin: de Gruyter.
- Blömeke, S. (2003). Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung. Antrittsvorlesung. Berlin: Humboldt-Universität.
- Breidenstein, G., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (Hrsg.). (2013). *Ethnografie*. Konstanz: UTB.
- Clark, H., & Brennan, S.A. (1991). Grounding in Communication. In L. Resnik, J. Levine & S. Teasley (Hrsg.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (S. 127–149). Washington: APA Books.
- Couper-Kuhlen, E., & Ford, C. (2004). *Sound Patterns in Interaction* (Typological Studies in Language, 62). Amsterdam: J. Benjamins Publishing Company.
- Del Toro, C. (2013). Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Deppermann, A. (2015). Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. *InLiSt*, 57. Zugriff am 13.09.2018. Verfügbar unter: www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/57/inlist57.pdf.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Chicago, IL: Regnery.
- Garfinkel, H. (1967), *Studies in Ethnomethodology* (13. Aufl.). Cambridge: Polity Press.
- Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (LABG)* (2009). Zugriff am 06.03.2018. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Lausbildung/LABG/LABGNeu.pdf>.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Gohl, C. (2006). *Begründen im Gespräch* (Reihe germanistische Linguistik, 267). Tübingen: Niemeyer.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96, 606–633.
- Goodwin, C. (2007). Environmentally Coupled Gestures. In S. Duncan, J. Cassell & E. Levy (Hrsg.), *Gesture and the Dynamic Dimension of Language* (S. 195–212). Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Gruber, H. (2001). Acquisition of Expertise. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences* (S. 5145–5150). Amsterdam: Elsevier.
- Günther, H. (2006), Sprachdidaktische Transformationen sprachwissenschaftlicher Theorien. Am Beispiel der Doppelkonsonantenschreibung im Deutschen. In P. Hanke (Hrsg.), *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute* (S. 145–158). Münster: Waxmann.
- Günther, H. (2014). Menschen, Tiere, Sachen schreibt man groß – Eine fatale didaktische Reduktion (nicht nur für den Erwerb der Rechtschreibung) (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe B1, hrsg. von M. Becker-Mrotzek, K. Schindler & T. Pohl). Köln: Universität zu Köln.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies* (Studies in Interaction Sociolinguistics, 1). Cambridge: Cambridge University Press.

- Heller, V., Morek, M., & Quasthoff, U. (2017). Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In E.L. Wyss & I. Meßner (Hrsg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (S. 11–46). Tübingen: Stauffenberg.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In F. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–171). Münster: Waxmann.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, N. (2008). Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen. Eine empirische Untersuchung in Heidelberger Grundschulen. Dissertation, PH Heidelberg.
- Kamio, A. (1997). *Territory of Information* (Pragmatics and beyond, 48). Amsterdam & Philadelphia, PA: Benjamins Publishing Company.
- Kern, F. (2017). Ethnographisches Beobachten. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 161–166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kern, F., & Stövesand, B. (2018). Zur kooperativen Analysepraxis beim forschenden Lernen in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 89–118). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-21246-9_5
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 123–141.
- Kunter, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kunze, K., Dzengel, J., & Wernet, A. (2014). Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In I. Pieper et al. (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Luhmann, N., & Schorr, N.E. (1988). *Reflexionssysteme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mondada, L. (2013). Displaying, Contesting and Negotiating Epistemic Authority in Social Interaction: Descriptions and Questions in Guided Visits. *Discourse Studies*, 15 (5), 597–626.
- Morek, M. (2015). Show that You Know – Explanations, Interactional Identities and Epistemic Stance-Taking in Family-Talk and Peer-Talk. *Linguistics and Education*, 31, 238–259.
- Ohlhaver, F., & Wernet, A. (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung: Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reh, S., & De Boer, H. (Hrsg.). (2012). *Beobachten in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rothers, B. (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Basil Blackwell.
- Schegloff, E.A. (1982). Discourse as an Interactional Achievement: Some Uses of ‘uh huh’ and Other Things that Come between Sentences. In D. Tannen (Hrsg.), *Analyzing Discourse: Text and Talk* (Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics) (S. 71–93). Washington, DC: Georgetown University Press.

- Schegloff, E. (2007). *Sequence Organization in Interaction* (Reprint). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511791208
- Schelle, C., Rabenstein, K., & Reh, S. (2010). *Unterricht als Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A., & Weyland, U. (Hrsg.). (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L.S. (2004). Forgive and Remember: The Challenges & Opportunities of Learning from Experience. In L. Solomon & T. Schiff (Hrsg.), *Talented Teachers: The Essential Force for Improving Student Achievement* (S. 59–66). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.
- Stövesand, B. (im Druck). Veranstaltungsformat zur Fachdidaktischen Ethnographie. *Herausforderungen Lehrer_innenbildung*. Bielefeld.
- Universität Bielefeld (2011). Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Bielefeld: Universität.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im Format der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 4–7.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Kuhn, C. (2010). Lehrerprofessionalität – Ein Überblick zum theoretischen und messmethodischen Stand der nationalen und internationalen Forschung. In J. König & B. Hoffmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 24–39). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Stövesand, B. (2019). Von der Beobachtung zur Reflexion – Die interaktive Emergenz fachdidaktischer und fachlicher Reflexionen zum Deutschunterricht. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 38–56. doi:10.4119/UNIBI/hlz-99

Eingereicht: 15.06.2018 / Angenommen: 20.06.2018 / Online verfügbar: 07.03.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: From Observation to Reflection – The Interactive Emergence of Professional Reflections on a German Lesson

Abstract: In this article, I aim at showing how students use and reflect on knowledge in a university setting of research-based learning. The focus will be on an interaction between three students exchanging views on a written ethnographic observation protocol of a German lesson in a primary school. In this interaction, the students engage in different evaluation practices. Within a conversational analytical framework, the evaluation practices allow to reconstruct the knowledge resources the student rely on in conversation. As the interaction progresses, knowledge evolves from being a resource for evaluation to becoming the topic of the conversation and, thus, an object of reflection. The analysis which is part of a

larger study allows conclusions about the learning potentials of such research-based seminar settings in the context of teacher education in the field of German.

Keywords: research-based learning, reflection, professional knowledge, conversation analysis