



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:
Interkulturalität

„Interkulturelle Kommunikation im Unterricht“ – Empirische Beobachtungen im Kontext von DaZ als Gegenstand von Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung

Maxi Kupetz und Elena Becker

Abstract: Unser Beitrag hat zwei Schwerpunkte: Zuerst beschäftigen wir uns mit der Frage, wie die empirische Erforschung interkultureller Kommunikation in Lehr-Lern-Kontexten möglichst ohne Essentialisierung von Kultur aussehen kann. Wir schlagen vor, Unterrichtsinteraktion anhand der Prämissen der Konversationsanalyse (KA) zu untersuchen, und zeigen eine Beispielanalyse aus sprach- und fachintegriertem Projektunterricht in einer Internationalen Klasse (Willkommensklasse). Darauf aufbauend zeigen wir anhand pilotierter Lehrveranstaltungen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, wie empirisches Material für Fallarbeit im Lehramtsstudium eingesetzt werden kann, mit dem Ziel, eine kulturreflexive Haltung anzubahnen, die in einer Migrationsgesellschaft als Teil der Entwicklung von Professionalität von Lehrer*innen konzeptualisiert wird.

This paper's aim is twofold: First, we ask how intercultural communication may be conceptualized and empirically analyzed while avoiding the pitfall trap of cultural determinism. Our suggestion is to explore classroom interaction by adhering to the principles of Conversation Analysis (CA), and we show a single case analysis of an extract of classroom interaction in a language and content integrated learning project in a so-called International Class (Willkommensklasse). Second, we show how we have used such empirical material in teacher education at Martin Luther University Halle-Wittenberg. In courses that draw on casuistics, the goal is to allow the (prospective) teachers to develop a (more) culture reflexive stance, which we conceptualize as an integral part of professionalization in a migration society.

Schlagwörter: Interkulturelle Kommunikation, Unterrichtsinteraktion, Konversationsanalyse, Lehrer*innenbildung; intercultural communication, classroom interaction, Conversation Analysis, teacher education.

Kupetz, Maxi & Becker, Elena (2020),
„Interkulturelle Kommunikation im Unterricht“ – Empirische Beobachtungen im
Kontext von DaZ als Gegenstand von Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 115–143.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Kulturelle und sprachliche Vielfalt ist in Schulklassen eher die Regel als die Ausnahme. Daraus ergibt sich, dass jeder Unterricht potentiell auch Zweitsprachenunterricht und dass Unterrichtsinteraktion immer auch ein Ort interkultureller Kommunikation sein kann. Unser Beitrag enthält den Vorschlag, eine konversationsanalytische Haltung zur Analyse interkultureller Kommunikation einzunehmen, um vorschneller Essentialisierung von Kultur entgegenzuwirken (Schmitt/Keim 2015). Darauf aufbauend beschreiben wir eine Möglichkeit zur Entwicklung von Professionalität von Lehrkräften, die den Anforderungen einer Migrationsgesellschaft entspricht (vgl. u.a. Mecheril/Castro Varela/Dirim/Kalpaka/Melter 2010; Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril 2016). Das Ziel besteht darin, Teilhabe von Schüler*innen mit Migrationshintergrund dadurch zu verbessern, dass zukünftige Lehrer*innen sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene von Lehr-Lern-Interaktion im DaZ-Kontext wahrnehmen, interpretieren und reflektieren lernen und eine entsprechend kulturreflexive, inklusive Haltung entwickeln.¹

Unser Beitrag ist also zweigeteilt: In einem ersten Schritt wird gezeigt, wie interkulturelle Kommunikation im Unterricht überhaupt konzeptualisiert und analytisch fassbar gemacht werden kann (s. Kap. 2.1 bis 2.4). In einem zweiten Schritt beschreiben wir eine bestimmte hochschuldidaktische Vorgehensweise, nämlich Kasuistik in der Lehrer*innenbildung, und zeigen ein Praxisbeispiel (s. Kap. 3.1 bis 3.3). Die Fälle, die in Seminaren mit Lehramtsstudierenden verwendet werden, speisen sich, den Prämissen der Konversationsanalyse (vgl. Bergmann 2001) folgend, aus Ausschnitten von Interaktionssituationen, die durch Videoaufzeichnungen und Transkripte der detaillierten Sequenzanalyse zugänglich sind. Dabei wird auf Daten von Unterrichtsinteraktion mit mehrsprachigen Schüler*innen zurückgegriffen. Zentral ist, Reflexion über interkulturelle Kommunikation in Lehr-Lern-Interaktion zu ermöglichen, und durch die rekonstruktive Arbeit an empirischem Material Subsumtionslogiken aufzudecken und zu hinterfragen, die zu vorschnellen Zuschreibungen oder vereinfachten Begründungszusammenhängen führen können (vgl. u.a. Schmitt/Keim 2015; Kupetz 2018).²

¹ Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Lehr- und Forschungsvorhaben wurden im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 (Projekt „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

² Wir danken Andrea Cnyrim und Georg Breidenstein ganz herzlich für wichtige und detaillierte Anmerkungen zu einer früheren Version des Beitrags.

2 Interkulturelle Kommunikation im Unterricht: Theoretisch-methodische Überlegungen und empirische Beobachtungen

2.1 Theoretisch-methodischer Hintergrund

Diesem Beitrag liegt ein sozialkonstruktivistischer Ansatz zu Grunde, d.h. die Annahme, dass soziale Wirklichkeit und soziale Ordnung von Teilnehmer*innen im wechselseitigen Miteinander hergestellt werden (vgl. Bergmann 2001). Dementsprechend ist soziale Welt auch genau hier zu untersuchen: in sozialer Interaktion. Die in der Ethnomethodologie begründete Konversationsanalyse bietet mit ihren theoretisch-methodischen Prämissen ein Instrumentarium, das es erlaubt, „die Mittel der interaktiven Herstellung konversationeller Ordnung aus der Perspektive der Beteiligten und in der Prozessualität des Entstehens zu beschreiben“ (Stukenbrock 2013: 224; vgl. auch Sidnell/Stivers 2013). Eine umfassende Einführung in die Konversationsanalyse kann und soll an dieser Stelle nicht erfolgen (vgl. hierzu z.B. Bergmann 2001; Deppermann 2008; Gülich/Mondada 2008; Sidnell/Stivers 2013; Stukenbrock 2013). Zusammengefasst werden diejenigen Grundannahmen und Prämissen, die für die Nachvollziehbarkeit der folgenden Analyse und anschließenden Überlegungen notwendig erscheinen.

Grundsätzlich wird in der Konversationsanalyse mit Dokumentationen, d.h. Video- oder Audioaufzeichnungen, tatsächlicher, d.h. nicht-experimenteller, Interaktionssituationen gearbeitet. Diese werden unter Beibehaltung möglichst vieler Details systematisch verschriftet (z.B. nach GAT 2, s. Kap. 2.3). Videoaufzeichnungen und Transkripte sind die Grundlage für die Sequenzanalyse, die dazu beiträgt zu rekonstruieren, wie Gesprächsteilnehmer*innen durch ihre Äußerungen einen Kontext für eine Folge-Äußerung schaffen, wie sie sich ihre Kontextorientierung signalisieren, indem sie die vorangegangenen Äußerungen analysieren, den Kontext interpretieren und ihre Folge-Äußerungen daran ausrichten (vgl. Bergmann 2001: 921–922). Gesprächsbeiträge sind immer systematisch aufeinander bezogen und auch im Hinblick darauf zu analysieren (vgl. Deppermann 2008: 8–9). Sie dienen kommunikativen Zwecken und sind nicht nur verbal und vokal, sondern auch kinetisch (z.B. gestisch, mimisch, proxemisch) realisiert (vgl. Deppermann/Schmitt 2007). Alle semiotischen Ressourcen, die den Gesprächsteilnehmer*innen zur Sinnkonstitution und -Interpretation zur Verfügung stehen, sind also auch in die Analyse einzubeziehen.

2.2 Interkulturalität als interaktionales Phänomen

Im Hinblick auf interkulturelle Kommunikation gilt aus der Perspektive der Konversationsanalyse: „Das Kulturelle liegt in der spezifischen Form der Praxis“ (Kotthoff 2002: 13). „Was wir als ‚Kultur‘ wahrnehmen und benennen, wird [...] an der sprachlichen und sonst wie wahrnehmbaren Oberfläche der Erscheinungsformen der Kommunikation immer wieder aufs Neue reproduziert und ‚hervorgebracht‘“ (Hausendorf 2007: 403). Die analytische Herausforderung besteht also darin zu rekonstruieren, wann Teilnehmer*innen selbst Orientierungen an ‚Kultur‘ zeigen, um eben nicht „allgemeine und kulturunspezifische Strukturphänomene von Kommunikation mit ‚dem Hammer der Interkulturalität‘ zu erschlagen“ (Schmitt et al. 2015: 414). Einen Ansatzpunkt zur Analyse interkultureller Kommunikation bietet die Konstruktion von Zugehörigkeit. Hausendorf (2007: 404) schreibt dazu³:

Man muss danach fragen, ob und wie die Herkunft der Interaktionsteilnehmer, ihr kultureller Hintergrund und ihre Zugehörigkeit *in* der Kommunikation *für* die Kommunikation Bedeutung gewinnen können. Kultur als ein Kürzel für ein Geflecht aus unterschiedlichsten Aspekten von Zu- und Angehörigkeit wird dann nicht als eine außerhalb bzw. vor der Kommunikation liegende ‚unabhängige‘ Variable gesehen, sondern als eine mit und in Kommunikation zur Geltung gebrachte ‚Hervorbringung‘ [...]. ‚Interkulturell‘ ist ein Kommunikationsereignis demzufolge dann, wenn und in dem Maße, wie unterschiedliche Zugehörigkeiten der Teilnehmer relevant gesetzt werden.

Dabei werden kulturelle Orientierungen von Gesprächsteilnehmer*innen nicht negiert; es geht vielmehr um eine analytische Haltung, die die emische Perspektive ernst nimmt und vorschnelle Zuschreibungen und Erklärungsansätze für soziales Handeln zu vermeiden versucht (vgl. hierzu auch Wolff/Schönefeld 2011).

2.3 Datenart und -aufbereitung

Die Daten, die der in Kap. 3 gezeigten kasuistischen Arbeit zu Grunde liegen, stammen aus Unterricht, der 2018 im Rahmen des Projekts MINTegration⁴ in einer Internationalen Klasse (d.h. Willkommensklasse) in einer Gemeinschaftsschule in Halle (Saale) durchgeführt wurde. Das Ziel des Projekts MINTegration besteht einerseits darin, geflüchtete Kinder und Jugendliche durch anschauliches Arbeiten an

³ Vgl. auch Hausendorf (2002).

⁴ Projektleitung MINTegration: Prof. Dr. Martin Lindner, Didaktik der Biologie, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, gefördert durch die Bayer-Stiftungen. https://www.biodidaktik.uni-halle.de/2309109_3136824/mintegration/ (12.01.2020).

MINT-Themen heranzuführen und sprachsensiblen Fachunterricht erleben zu lassen, und andererseits, Lehramtsstudierenden Lehrerfahrung im Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen. An zwei Projekttagen konnten wir Videodaten im Umfang von 11 Stunden erheben. Dabei wurden vier Kameras und mehrere Audioaufnahmegeräte eingesetzt, um das Unterrichtsgeschehen möglichst umfassend zu dokumentieren.

Die Daten wurden nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT2 (vgl. Selting/Auer/Barth-Weingarten/Bergmann/Birkner/Couper-Kuhl-en/Deppermann/Gilles/Günthner/Hartung/Kern/Mertzlufft/Meyer/Morek/Oberzaucher/Peters/Quasthoff/Schütte/Stukenbrock/Uhmann 2009) transkribiert. Arabische Gesprächsbeiträge wurden anhand der Konventionen für die Umschrift des Arabischen der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft notiert.⁵

2.4 Der Unterrichtsausschnitt „Zahnexperiment“⁶

In diesem Kapitel zeigen wir zuerst einen Transkriptausschnitt, inkl. Arbeitsblatt und Standbild, mit dem Ziel, eine bestimmte Phase des Unterrichtsgeschehens möglichst nachvollziehbar und genau zu dokumentieren. Dem schließt sich eine umfassende Sequenzanalyse an, die das Ziel hat, aus Teilnehmer*innenperspektive den Interaktionsverlauf zu rekonstruieren.

Beispiel Zahnexperiment

Lerngruppe: Internationale Klasse im Land Sachsen-Anhalt (2018)
Fach: Projektunterricht MINTegration (MLU, Biologie-Didaktik)
Korpus: Videokorpus der Juniorprofessur IKuL (Aufnahme 15a)
Ausschnitt: 44:54-47:19
Transkript: GAT 2 (Basis) (Selting et al. 2009)
Hinweise: Die Schüler*innen sind unterschiedlich alt. Alle lernen Deutsch als Zweit- oder Drittsprache. Die Erstsprachen sind Arabisch, Kurdisch oder Russisch. Arabische Gesprächsbeiträge wurden von Bashar Alhalbouni und Janina Diergarten transkribiert (nach DIN 31635:2010-03 (Entwurf)⁷) und übersetzt.

⁵ Wir danken Bashar Alhalbouni, Janina Diergarten und Astrid Scheunemann ganz herzlich für die Unterstützung bei der Erstellung der Transkripte.

⁶ Für wichtige Beobachtungen, Ideen und Diskussionen zu diesen Daten danken wir herzlich den Mitgliedern des Kolloquiums für linguistische Kommunikationsforschung (unter Leitung von Margret Selting) an der Universität Potsdam und den Teilnehmer*innen der DissKo: Datensitzungen zur sprach- und sprechwissenschaftlichen Kommunikationsforschung (unter Leitung von Ines Bose und Maxi Kupetz) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

⁷ Für Umschrifttabelle und weitere Hinweise siehe Albrecht/Wiesner 2011: 59–62.

- TN⁸:
- L01 – Frau Grundmann, Projektkoordinatorin und Lehrperson
 - L02 – Frau Bolzek (Lehramtsstudentin)
 - L03 – Frau Abromeit (Lehramtsstudentin)
 - L04 – Klassenlehrerin
 - AMR – Amrun, ADM – Admes , ENE – Enedin, SIN – Sina, JUS – Jussef, S? – nicht identifizierbare Schüler*innen

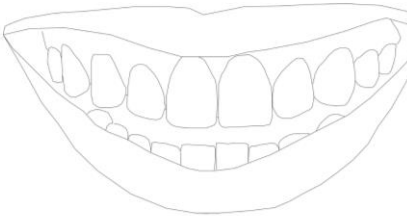
Dem im Folgenden gezeigten Ausschnitt geht das Verteilen eines Arbeitsblattes (Abb. 1) an die Schüler*innen voraus. Die Lehrerin bittet einen Schüler, die Aufgabenstellung vorzulesen (43:57 bis 44:40):

Admes sagt: „Es reicht auch, wenn ich meinen Mund mit Wasser ausspüle.“

Überprüfe diese Aussage in einem Experiment.

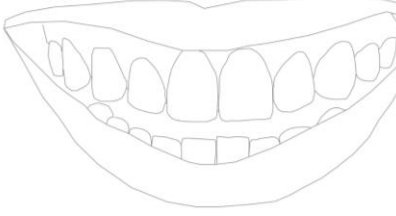
- 1) **Nimm** eine Tablette und zerkaue sie mit deinen Zähnen.
- 2) **Nimm** einen Schluck Wasser und spüle deinen Mund aus.

Zeichne deine Beobachtungen ein.



- 3) **Putze** deine Zähne mit der Zahnbürste.

Zeichne deine Beobachtungen ein.



Formuliere eine Schlussfolgerung darüber, ob Admes Recht hat mit seiner Aussage.

Abb. 1: Arbeitsblatt Zahnexperiment⁹

⁸ Die Namen aller Teilnehmer*innen wurden verändert.

⁹ Das Arbeitsblatt wurde im Rahmen des Projekts MINTegration von Jette Lippmann erstellt. Das Gebiss ist als Zeichnung dem ursprünglichen Bild auf dem Arbeitsblatt nachempfunden.



Abb. 2: Klassenzimmer aus 2 Perspektiven (mit Zuordnung einiger Teilnehmer*innen), Filter zwecks Anonymisierung der Teilnehmer*innen

Nachdem der Schüler die Aufgabenstellung vorgelesen hat, wiederholt die Lehrerin den Begriff *Beobachtung*, wobei sie explizit auf am Vortag vermitteltes sprachliches Wissen verweist (44:41–44:53). Hier setzt der Transkriptausschnitt ein (44:54, Segmente 0039–0152):

```
{44:54} 0039 L01 a:lso (--)((klick))(-) ADmes sagt, _((lacht))
{44:57} 0040 (0.84)
{44:58} 0041 L01 wir brauchen die zähne nich PUTzen,
{44:60} 0042 s_reicht wenn wir die AUSspülen;
{45:01} 0043 NE,
{45:02} 0044 (0.46)
{45:02} 0045 L01 dafür bekommt ihr
{45:03} 0046 ERstens,=nimm eine tabLETte,
{45:04} 0047 ihr bekommt eine tabLETte von uns,
{45:06} 0048 (0.36)
{45:06} 0049 L01 die sieht SO aus,
{45:07} 0050 (1.57)((hält Tablette mit linker Hand hoch))
{45:09} 0051 L01 und die v:erteilt ihr schön im MUND,
{45:10} 0052 (0.38)
{45:11} 0053 L01 und dann werden sich eure zähne FÄRben;
{45:12} 0054 (0.63)
{45:13} 0055 L01 so ÄHnlich wie mit den hÄnden gestern;
{45:15} 0056 (1.08)
{45:16} 0057 L01 oKAY,
{45:16} 0058 (0.6)
{45:17} 0059 L01 ds könnt ihr auch immer beObachten,
{45:18} 0060 (0.55)
{45:19} 0061 L01 mit dem SPIEgel,
{45:20} 0062 (0.44)
{45:20} 0063 L01 euch ANschauen,
{45:21} 0064 (0.56)
{45:21} 0065 ((Klingel läutet 5.79 sek))
{45:27} 0066 L01 o:KAY;
{45:28} 0067 dann könnt ihr das (.) !GANZ! (.) nur kurz AUSspülen,
{45:31} 0068 (1.02)
```

{45:32} **0069 L01** euch die zähne ANschauen,
 {45:33} **0070** und dann zeichnet ihr wieder ein wo man überall etwas
 SIEHT;
 {45:36} **0071** (0.32)
 {45:36} **0072 L01** An den LIPpen;
 {45:37} **0073** o:der an dem SCHNEIdezahn;=
 {45:39} **0074** =an dem ECKzahn;=
 {45:40} **0075** =am BACKenzahn;
 {45:41} **0076** wo SEHT ihr etwas (.) von dem lila;
 {45:43} **0077** (0.39)
 {45:44} **0078 L01** oKAY,
 {45:44} **0079** (0.48)
 {45:45} **0080 L01** °h wenn ihr das EINgezeichnet habt,
 {45:47} **0081** kriegt ihr eine ZAHNbürste?
 {45:48} **0082** (0.87)
 {45:49} **0083 L01** dürft (-) im schulhaus auf die toilette rennen und
 PUTzen;=
 {45:52} **0084** =hier is schon zahnpaste DRAUF;
 {45:53} **0085** man BRAUCH keine mehr;
 {45:54} **0086** die sin verPACKT,
 {45:55} **0087** die sind ganz SAUber,
 {45:56} **0088** hier is zahnpaste DRAUF,
 {45:57} **0089** dann geht ihr die zähne gANz gründlich PUTzen?
 {45:59} **0090** (0.74)
 {45:60} **0091 L01** kommt wieder HER,
 {46:01} **0092** und SCHAUT wieder,
 {46:02} **0093** un_dann schaut ihr ob ihr ALles wEggeputzt habt;
 {46:04} **0094** o:der ob noch was [DRANgeblie]ben is;
 {46:05} **0095 AMR** [äh::]
 {46:06} **0096 AMR** frau GRUNDmann,
 {46:07} **0097 AMR** wir können nich viel ESSen;
 {46:08} **0098** (1.67)
 {46:10} **0099 S?** RAMadan;
0100 S? FASTen.
 {46:12} **0101 ADM** dawā'
 medikament
 das ist ein medikament
 {46:13} **0102 ENE** wa bi-dar'ā hād bifatṭir
 und in daraa das beschädigt das fasten
 in daraa beschädigt das das fasten
 {46:14} **0103 ADM** izā mā bal'ana mā bifatṭir
 wenn wir es nicht schlucken nicht unser fasten beschädigen
 wenn wir es nicht schlucken beschädigen wir unser fasten nicht
 {46:16} **0104 SIN** mā raḥ taklua
 nicht werdet sie essen
 ihr werdet sie nicht essen
 {46:17} **0105 L01** ihr sollt die (X) NICHT essen;=

- {46:17} 0106 =[ni NICHT essen;| NICHT schlucken;]
 {46:18} 0107 ADM [izā mā nbal‘a mā bifaṭṭir]
 wenn es nicht geschluckt dieses nicht das fasten beschädigt
 wenn es nicht geschluckt wird beschädigt es das fasten nicht
- {46:17} 0108 L01 nur im mund verTEILen;
 {46:21} 0109 ist das oKAY,
 {46:21} 0110 ENE anā dāiman bafarši
 ich immer bürste
 ich putze mir immer die zähne mit der zahnbürste
- {46:23} 0111 ENE nein ich (p)
 {46:24} 0112 AMR anā ‘am aḥki ‘an ḥali
 ich spreche von mir
 ich spreche nur von mir
- {46:25} 0113 ENE ich äh: [ich putze mein]e zähne IMmer;
 {46:25} 0114 AMR [bidkun kil waḥid yaḥki]
 ihr wollt jeder spricht
 wenn ihr wollt kann jeder von sich sprechen
- {46:27} 0115 ENE eGAL;
 {46:28} 0116 L01 oKAY;=zähneputzen is oKAY;
 {46:30} 0117 (0.97)
 {46:31} 0118 L01 und tabLETten,
 {46:32} 0119 eben NICHT schlUcken die tableTten;
 {46:33} 0120 L01 h° ((lacht))
 {46:34} 0121 L01 °h nur in: MUND nehmen;=und AUSspucken;
 {46:35} 0122 ADM kamān mā bifaṭṭir
 außerdem nicht das fasten beschädigen
 außerdem beschädigt das das fasten nicht
- {46:37} 0123 (0.8)
 {46:37} 0124 L01 amrun; is das oKAY,
 {46:39} 0125 AUSspuck[en],
 {46:39} 0126 AMR <<p> [nee:]; isch mach das NICH;>
 {46:40} 0127 L01 badr; machst DU mit?
 {46:41} 0128 ADM mā bifaṭṭir izā mā bal‘atu
 es bricht das fasten nicht wenn du ihn nicht geschluckt hast
 wenn du es nicht schluckst brichst du dein fasten nicht
- {46:43} 0129 AMR yā ḥi šū biddak fi samayi
 oh mein bruder was willst du mit meinem himmel
 oh lass mich in ruhe
- {46:45} 0130 SIN ḥalaṣ ḥalli ifut hala’ ya‘mīl
 fertig lass ihn jetzt das machen
 das reicht lass ihn das jetzt tun
- {46:46} 0131 L04 amRUN;=aber das ist doch nicht SCHLIMM;
 {46:48} 0132 du musst das nich: SCHLUcken;
 {46:50} 0133 das bleibt im MUND und dann AUSspucken;
 {46:51} 0134 ((unverständlich, circa 1 sek))
 {46:52} 0135 (1.29)

{46:54} **0136 L04** oKAY;=wer macht das MIT,
 {46:56} **0137** ich denke so schlimm ist es NICH;
 {46:58} **0138** (0.81)
 {46:58} **0139 L01** amRUN;
 {46:58} **0140 L01** dann bekommst DU auch die die aufgabe,=
 {47:00} **0141** =ihr sollt ja wieder das experiment fotograFIERen,=
 {47:02} **0142** =dann fotograFIERST du jemanden dabei;=oKAY,
 {47:04} **0143** fotografierst du den MUND;
 {47:05} **0144** JA,
 {47:06} **0145** (0.77)
 {47:07} **0146 L01** HABT ihr noch die <<engl.> tablets> von (heut mit-
 tag);
 {47:08} **0147** öhh ach hm
 {47:10} **0148** ((Lehrkraft teilt die Tablet-Computer aus; die Stu-
 dentinnen teilen die Tabletten und die Spiegel aus,
 circa 4.59 sek))
 {47:14} **0149 L01** habt ihr aber noch eine FRAge zum experiment?
 {47:16} **0150** oder kann es beGINNen;
 {47:18} **0151 JUS** nee KANN:;
 {47:19} **0152 L01** kann beGINNen;

In Segment 0039 initiiert die Projektleiterin eine neue, an das Vorherige anschlie-
 ßende Sequenz. Sie wiederholt die durch das Zahnexperiment zu überprüfende Hy-
 pothese auf dem Arbeitsblatt (Segmente 0041 und 0042) und produziert, das Expe-
 riment beschreibend, eine Reihe detaillierter Instruktionen (Segmente 0045 bis
 0094). Die Arbeitsanweisungen beinhalten, zusätzlich zur Experimentbeschreibung
 auf dem Arbeitsblatt, detaillierte Informationen und weisen eine deutliche Orien-
 tierung an dem geplanten Experimentablauf auf. Mithilfe multimodaler Ressourcen
 (z.B. durch *ERstens*, in Segment 0046 oder anhand der mehrfachen Verwendung
 des Diskursmarkers *okay* in Segmenten 0057, 0066 und 0078) werden die einzel-
 nen, aufeinanderfolgenden Arbeitsschritte als solche erkennbar gemacht. In Seg-
 ment 0055 (so *ÄHNlich wie mit den hÄnden gestern*;) findet zudem
 eine Rückbindung an ein bereits am Vortag durchgeführtes Experiment, und somit
 an bereits erarbeitete fachliche Lerngegenstände, statt.¹⁰

In Segmenten 0093 und 0094 wird auf verbaler und vokaler Ebene deutlich, dass
 die Instruktion der Lehrerin nahezu abgeschlossen ist. Der letzte Experimentschritt
un_dann schaut ihr ob ihr ALles wEggeputzt habt; wird durch
 das Inkrement *o:der ob noch was DRANgeblieben is*; ergänzt. In
 Überlappung mit Segment 0094 produziert Amrun eine Partikel, die eine Rede-
 rechtsübernahme projiziert (Segment 0095). Die Rederechtsübernahme erfolgt in

¹⁰ Bei diesem Experiment wurde mithilfe eines Gels, das sich bei Kontakt mit Hautbakterien ver-
 färbte, der Bakteriengehalt auf den Händen der Schüler*innen vor und nach dem Händewaschen
 getestet.

Segment 0096: Amrun adressiert die Lehrerin direkt; durch Blickkontakt wird von beiden geteilte Aufmerksamkeit angezeigt. Durch die Äußerung *wir können nicht viel Essen*; (Segment 0097) wird der Grund für die Rederechtübernahme deutlich: Die Äußerung impliziert, dass eine Teilnahme am Experiment problematisch ist. Durch die Verwendung der 1. Person Plural konstruiert sich Amrun als Teil einer Gruppe. Die Verwendung des Verbs *können* (im Gegensatz zum Verb *dürfen*) und des Adverbs *viel* schwächt die Äußerung dabei ab. Ein Einwand bzgl. der Teilnahme von Schüler*innen an einem schulischen Experiment ist ‚begründungspflichtig‘. Nach einer Pause (Segment 0089), in der die Lehrkraft Amrun anblickt, wird diese Begründung von mehreren (nicht identifizierbaren) Schüler*innen gleichzeitig produziert: Zuerst wird *RAMadan*; genannt (Segment 0090). Gleich im Anschluss wird hinzugesetzt: *FASTen*. (Segment 0091), was als an die Lehrerin adressierte Erläuterung interpretierbar ist. Diese Erläuterung legt nahe, dass eine Wissensasymmetrie vorausgesetzt wird. Genau durch diese Zuschreibung von Hintergrundwissen (oder eben von Nichtvorhandensein von Hintergrundwissen) wird Gruppenzugehörigkeit und damit auch (kulturelle) Differenz durch die Schüler*innen konstruiert (vgl. Dausendschön-Gay/Krafft 1998: 172). Gleichzeitig wird die Religion bzw. das Fasten im Ramadan für diese Gruppenzugehörigkeit als relevant hervorgebracht.¹¹

In der als homogen behaupteten (fastenden) Gruppe werden jedoch durchaus kontrovers unterschiedliche Haltungen (auf Arabisch) diskutiert (Segmente 0101–0104, 0107): Bezugnehmend auf Amruns Einwand legt Admes nahe, dass das Fasten nicht geschädigt wird, wenn nicht geschluckt wird. Enedin führt durch die Referenz auf eine Stadt in Syrien (vermutlich seine Heimatstadt) einen Ort an, an dem die Teilnahme am Experiment als Beschädigung des Fastens ausgelegt würde. Insgesamt wird hier sehr deutlich, wie Gruppenzugehörigkeit in Interaktion und für Interaktion relevant gesetzt wird.

Die Projektleiterin, die selbst keine Arabischkenntnisse hat, reagiert auf den Einwand der Schüler*innen, indem sie das Problem, ‚nicht essen zu können‘ aufnimmt: *ihr sollt die (X) NICHT essen*;= (Segment 0105), und schließlich modifizierte Aufforderungen produziert: *=ni NICHT essen; | NICHT schlucken*; (Segment 0106), *nur im mund verTEilen*; (Segment 0108).

¹¹ Über die Frage, ob die Tatsache, dass das Experiment eine starke körperliche Beteiligung der Schüler*innen erfordert bzw. das Manipulieren und Zeigen des Mundraums beinhaltet, ein Grund für die Problematisierung der Teilnahme sein könnte, kann nur spekuliert werden. Anzunehmen ist, dass religiös bedingte Gruppenzugehörigkeit und damit verbundenes und legitimes Verhalten im Unterricht andere Akzeptanz erfährt als z.B. vorgebrachtes Schamgefühl.

Die in Segment 0109 produzierte Äußerung ist das oKAY, verlangt eine Ratifizierung seitens der Schüler*innen, ob die modifizierte Aufforderung Akzeptanz findet. Diese wird jedoch nicht produziert.

Enedin macht zunächst auf Arabisch (Segment 0110) und schließlich auf Deutsch, und damit an die Projektleiterin adressiert, deutlich, dass er sich die Zähne (mit der Zahnbürste) putzt: *ich äh: ich putze meine zähne IMmer;*. (Segment 0113). Seine Äußerungen legen dabei nahe, dass eine Überprüfung der Hypothese *Es reicht auch, wenn ich meinen Mund mit Wasser ausspüle*, die den Ausgangspunkt des Experiments bildet, aus seiner Sicht nicht nötig sei. Fast zeitgleich schwächt Amrun auf Arabisch seine zuvor erklärte Position ab, indem er sagt, dass er nur für sich selbst spreche und alle anderen ja tun könnten, was sie wollten (Segmente 0112 und 0114). Dies steht im Kontrast zu seinem in Segment 0097 vorgebrachten Einwand, in dem er durch die Verwendung der ersten Person Plural *wir* eine Positionierung für sich selbst und für seine muslimischen Klassenkamerad*innen hervorbrachte.

Es wird deutlich, dass sich die Lehrerin an Enedins deutscher Äußerung orientiert: *oKAY;=zähneputzen is oKAY;* (Segment 0116). Sie generalisiert die von Enedin produzierte Aussage und interpretiert sie für ihr eigenes Projekt – nämlich, dass Zähneputzen, und damit die Teilnahme der Schüler*innen an dem geplanten Experiment, trotz des Fastens in Ordnung sei. Anschließend wiederholt bzw. modifiziert sie ihre Aufforderung noch einmal (Segmente 0118–0121). Vom Schüler Admes wird die Aufforderung unterstützt, indem er, an seine Arabisch sprechenden Mitschüler*innen orientiert, wiederholt, dass das Fasten nicht beschädigt würde (Segment 0122). Die anderen arabischsprachigen Schüler*innen zeigen hieran keine weitere Orientierung. Die Lehrerin spricht schließlich Amrun direkt an – er ist derjenige, der den Einwand gegen die Teilnahme ursprünglich erhoben hatte. Sie bringt ihn damit in eine Position, in der er zur besprochenen Vorgehensweise Stellung zu beziehen hat (Segmente 0124–0125). Amrun behandelt die Frage der Lehrerin als Aufforderung zur Beteiligung und reagiert nun mit expliziter Verweigerung (Segment 0126). Somit erhält er seine ursprünglich eingenommene Position. Daraufhin spricht die Projektleiterin einen weiteren Schüler an, der direkt neben Amrun sitzt: *badr; machst DU mit?* (Segment 0127). Dieser reagiert jedoch nicht, sondern hält seinen Blick gesenkt. Admes, Amrun und Sina führen ihre Diskussion auf Arabisch ein weiteres Mal fort, wobei sie ihre jeweils unterschiedlichen Haltungen bezüglich der Teilnahme am Experiment bekräftigen (Segmente 0128–0130).

In Segment 0131 schaltet sich die Klassenlehrerin (L04) ein, die am Rand des Klassenraums sitzt und dem Unterrichtsgeschehen während der Projektwoche i.d.R. als

stille Beobachterin folgt. Während L01 die Strategie zu verfolgen scheint, andere Schüler*innen als Amrun in das Experiment einzubinden, scheint die Klassenlehrerin auf Amruns Teilnahme zu beharren: amRUN;=aber das ist doch nicht SCHLIMM;. Durch die explizite Bewertung schwächt sie die vorgebrachten Einwände ab und wiederholt die zuvor beschriebene Vorgehensweise, hier jedoch unter Verwendung der Negation des Modalverbs ‚müssen‘: du musst das nicht: SCHLUcken; das bleibt im MUND und dann AUSspucken;. Der Versuch, durch eine Bagatellisierung der Regelbrechung den Schüler von der Teilnahme am Zahnexperiment zu überzeugen, wird offensichtlich. Dieses Mal produziert Amrun jedoch keine verbale Reaktion, durch das Schleudern eines Stiftes auf den Tisch, einen gesenkten Blick und einen ruckartigen Griff zur Federmappe sowie einen ‚genervten‘ Gesichtsausdruck zeigt er Dissens und Widerstand an.

Die Klassenlehrerin reagiert darauf mit einer Art Strategiewechsel: oKAY;=wer macht das MIT;. Durch die Verwendung des Diskusmarkers *okay* wird die vorherige Sequenz zum Abschluss gebracht; ihre anschließende Frage bezieht alle Schüler*innen ein. Der implizierten Aufforderung an die Schüler*innen, sich am Experiment zu beteiligen, wird durch *ich denke so schlimm ist es NICHT*; (Segment 0137) Nachdruck verliehen. Am Ende dieser Äußerung melden sich schließlich einige Schüler*innen und zeigen somit ihre Bereitschaft an, am Experiment teilzunehmen. Dadurch wird die Einschubsequenz mit Beteiligung der Klassenlehrerin zum Ende gebracht, sodass die Projektleiterin das Rederecht wieder übernehmen kann (Segment 0139). Sie spricht Amrun noch einmal an. Bezugnehmend auf seine Teilnahmeverweigerung (durch *dann*) instruiert sie ihn, ein Fotoprotokoll des Experimentverlaufs mithilfe eines Tablets anzufertigen (Segmente 0140–0144). Sie schafft dadurch einen Kompromiss, wie Amrun trotz ursprünglicher Verweigerung in das Experiment eingebunden wird. Amrun signalisiert durch ein Kopfnicken Akzeptanz. Mit der Akzeptanz des Kompromisses ist die Sequenz abgeschlossen und die Lehrkräfte gehen dazu über, Tablets an die Schüler*innen zu verteilen, damit das Experiment durch Fotos dokumentiert werden kann.

Nachdem ein Umgang mit dem von Amrun hervorgebrachten Einwand gefunden worden zu sein scheint und alle organisatorischen Vorbereitungen für das Experiment getroffen sind (Arbeitsblätter, Tablette, Zahnbürsten, Spiegel und Tablets verteilt bzw. in der Verteilung), findet noch einmal eine Rückversicherung zum Vorgehen statt: *habt ihr aber noch eine FRAGE zum experiment? oder kann es beGINnen*; (Segmente 0149–0150). Durch die Alternativfrage wird ein Beginn nahegelegt. Dieser wird durch zwei Schülerin*innen ratifiziert (Segmente 0151–0152), was dazu führt, dass die Lehrkräfte sich einzelnen Schüler*innen zuwenden.

An dieser Stelle muss auf eine umfängliche Sequenzanalyse des weiteren Unterrichtsverlaufs verzichtet werden. Wir fassen jedoch den Verlauf der folgenden ca. 20 Minuten zusammen: Die Schüler*innen, darunter auch nicht-muslimische, kommen den Instruktionen der Projektleiterin nicht nach. Darauf Bezug nehmend wendet sie eine Reihe von Strategien an, die darauf abzielen scheinen, die Schüler*innen zum Mitmachen zu bewegen: Sie berichtet von einem Zahnarztbesuch mit ihren Kindern, die ebenfalls eine bakterienfärbende Tablette zerkauen mussten, sie vergleicht das Kauen der Tablette mit dem Kauen eines Kaugummis, sie betont die (gesundheitliche) Harmlosigkeit des Experiments und sie versichert, dass sich die Farbe wieder abbürsten lässt. Im Verlauf diskutieren einige Schüler*innen auf Arabisch weiter, sie nehmen die Argumente der Lehrerin auf und bekräftigen ihre größtenteils ablehnenden Positionen bezüglich der Teilnahme am Experiment. Schließlich nehmen eine Studierende und eine Schülerin (Hala) am Experiment teil, indem sie die Tablette zerkauen. Dies wird von der Lehrkraft als ‚mutig‘ bewertet. Anhand der Verfärbung an den Zähnen der Schülerin nimmt die Lehrkraft schließlich exemplarisch die Beobachtungen vor, woran sich eine (fachliche) Einordnung des Experiments anschließt.

Wir möchten an dieser Stelle noch einmal begründen, warum wir den Ausschnitt als ertragreiches Beispiel für die Analyse interkultureller Kommunikation im Unterricht betrachten. Zu beobachten ist eine Situation im Unterricht, die insofern ‚heikel‘ ist, als dass sich ein Schüler, vermeintlich stellvertretend für eine Gruppe, der Aufforderung einer Lehrperson widersetzt, bestimmte Schritte eines Experiments zu vollziehen. Dadurch werden rollenspezifische Aktivitäten (i.S.v. *category bound activities*; vgl. Schegloff 2007) grundlegend herausgefordert bzw. in Frage gestellt. Solche ‚Verstöße‘ sind in der Regel – aus Teilnehmer*innenperspektive – begründungspflichtig.¹² Eine Begründung (i.S.v. *account*) wird auch geliefert: Ramadan. Hier wird eine Zuschreibung zu einer sozialen Gruppe vorgenommen: Muslime, die fasten und in dieser Zeit bestimmten Regeln folgen. Kulturelle Zugehörigkeit bzw. kulturelle Differenz wird hier also in Interaktion hervorgebracht und als Ressource zur Gestaltung der Unterrichtssituation genutzt (vgl. Dausendschön-Gay/Krafft 1998: 172). Deutlich wird auch, dass Zugehörigkeit und damit (vermeintlich) verbundene Orientierungen einer Gruppe aushandelbar sind: Aus der auf Arabisch geführten Diskussion der Schüler*innen geht hervor, dass keineswegs eindeutig ist, welche Verhaltensweisen genau als Fastenbrechen interpretiert werden. Zu verhandeln ist, auf wen sich das *wir* eigentlich bezieht. Nicht alle Schüler*innen sind offenbar per se der Meinung, die Teilnahme am Experiment stünde dem Fasten ent-

¹² Siehe z.B. Kupetz 2019 zur Darstellung von Krankheit als Begründung für das Nicht-Erfüllen von Aufgaben im Unterricht.

gegen. In dieser Interaktionssituation wird deutlich, dass die Schüler*innen insofern kompetente Interaktionsteilnehmer*innen sind, als dass sie in der Lage sind, lokale Identitäten (vgl. Nazarkiewicz 2016: 29) interaktional relevant zu setzen und damit aushandelbar zu machen (als Schüler*in, als (fastende*r) Muslim*in, als Syrer*in, als Junge*Mädchen in einer Peer group etc.). Im Beispiel wird auch deutlich, dass zwei Lehrpersonen (L01 und L04) unterschiedliche Strategien im Umgang mit der Darstellung von Widerstand und ihrer Begründung haben: Während L04 ‚eingreift‘ und durch das Herunterspielen der Relevanz der hervorgebrachten Einwände eine Teilnahme von Amrun verfolgt, wählt L01 die Strategie, den Schüler, der seinen Widerstand am deutlichsten angezeigt hat, durch das Stellen einer Beobachtungsaufgabe am Geschehen zu beteiligen. Beide Strategien tragen zur Aufrechterhaltung ihrer jeweiligen sozialen Rolle (als Lehrerin) bei, wobei die Strategie von L01 im Vergleich zur Strategie von L04 einen partizipativeren und diversitätssensibleren Charakter hat.

3 Interkulturelles Lernen durch Fallarbeit im Lehramtsstudium

Zuerst werden die Rolle der Arbeit mit *critical incidents* für das interkulturelle Lernen zusammengefasst und das kasuistische Arbeiten im Rahmen der Lehrer*innenbildung beschrieben (s. Kap. 3.1 und 3.2). Anschließend zeigen wir, wie wir selbst in der Hochschullehre mit Videoaufzeichnungen und Transkripten von Unterrichtsinteraktion arbeiten (s. Kap. 3.3).

3.1 *Critical Incidents* und interkulturelles Lernen

Eine vielfach eingesetzte und viel diskutierte Methode interkulturellen Lernens ist die Arbeit mit *critical incidents* (CI) bzw. ‚Kritischen Interaktionssituationen‘ oder ‚Kritischen Ereignissen‘. Groß und Lehnen (2018: 331) definieren CI wie folgt¹³:

Es handelt sich um Beschreibungen bzw. Darstellungen von alltäglichen Interaktionssituationen, in denen kulturell unterschiedliche Sicht- und Verhaltensweisen aufeinandertreffen. Dabei geht es nicht notwendig um dramatische oder aufregende Szenen: Das ‚Kritische‘ des Vorfalls oder der Situation besteht lediglich in dem Zusammenstoß unterschiedlicher Vorerwartungen. In der interkulturellen Bildung spricht man auch von ‚Überschneidungssituationen‘.

¹³ Weitere Definitionen und Beschreibungen sind z.B. in Layes (2007); Schuhmann (2012a) nachzulesen.

Eine frei zugängliche Datenbank mit 164 didaktisch aufbereiteten *critical incidents* ist beispielsweise im Rahmen des Projekts „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium“ (siehe dazu Knapp 2012) entstanden.¹⁴ Die CI können von Lehrkräften in unterschiedlichsten Unterrichtszusammenhängen verwendet werden (vgl. Hennig 2012; Schuhmann 2012b). Bei dem Material handelt es sich um tatsächliche Interaktionsereignisse, die z.B. in Interviews oder schriftlichen Berichten „aus der eingeschränkten Perspektive eines oder einer Beteiligten“ (Fetscher 2015: 2) dokumentiert und anschließend didaktisch aufbereitet wurden. Kriterien und Vorgehensweisen dieser Transformation sind jedoch nicht immer transparent (vgl. Hennig 2012). Fetscher diskutiert die Arbeit mit solchen CI kritisch: Ist sie in einem essentialistischen Paradigma verortet, birgt sie die Gefahr der Komplexitätsreduktion durch die Generalisierung von Kulturunterschieden (ebd.: 4–5). Ist die Arbeit in einem handlungsorientierten bzw. interaktionistischen Paradigma verortet, birgt sie die Gefahr der unendlichen Komplexitätserhöhung (ebd.):

Dabei könnte gerade das Offenlegen des Prozesses, wie die Fallgeschichten entstehen und die Integration dieses Forschungsprozesses in das Training den Lerner dafür sensibilisieren, dass er es mit Reduktionen einer möglicherweise viel komplexeren Realität zu tun hat. Dies würde den Lerneffekt nicht schmälern, jedoch das Bewusstsein wach halten, dass sich solche kulturkontrastive Übungen nicht außerhalb von (Stereo-) Typisierungen bewegen können. Critical Incidents in didaktisierten Fassungen sollten sich generell nicht den Anschein von empirischem Rohmaterial geben (Fetscher 2015: 8).

Fetscher plädiert in ihrem Beitrag also für den Einsatz von „Rohfassungen von Critical Incident Erzählungen“ (17), d.h. für die Arbeit mit Transkripten von Erzählungen. Wir gehen noch einen Schritt weiter und schlagen folgende Möglichkeit vor: Die Arbeit mit Dokumentationen von *critical incidents* bzw. kritischen Interaktionssituationen mit einem konversationsanalytisch orientierten ‚Blick‘, der mit der Frage einhergeht, wann und wie „die Differenzlinie ‚Kultur‘ vor Ort relevant gemacht und zu welchen Handlungs- und Interpretationszwecken [...] sie eingesetzt“ wird (Wolff/Schönefeld 2011: 137). Auch hier ist also eine emische Perspektive von Interesse (s. Kap. 2): Ob eine Interaktionssituation von den Teilnehmer*innen als ‚kritisch‘ interpretiert wird oder nicht und wie Teilnehmer*innen kulturelle Zugehörigkeit relevant setzen, ist aus dem Material heraus zu rekonstruieren.

¹⁴ <http://www.mumis-projekt.de/mumis/index.php/ci-datenbank> (11.07.2019).

Die Fähigkeit zur Rekonstruktion und damit auch Reflexion von Kultur als interaktionalem Phänomen ist dann Teil der Entwicklung von Professionalität. Wir sehen in der Fallarbeit eine Möglichkeit, diese Entwicklung zu befördern.

3.2 Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung

Bei der Arbeit am Fall geht es um die „Wahrnehmung, Dokumentation und Interpretation empirischer Wirklichkeit“ (Hummrich 2016: 14). In der Fallarbeit liege das Versprechen, „einen verstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit pädagogischen Handelns zu ermöglichen“ (ebd.). In erziehungswissenschaftlichen Diskursen wird Fallarbeit also als ein Mittel zur Entwicklung von Professionalität im Lehramt verstanden: „[F]ür den Lehrerberuf [werden] in besonderer Weise Fähigkeiten der Situations- und Kontextsensibilität, des Fallverstehens und der Reflexivität gefordert“ (Kramer/Lewek/Schütz 2017: 45). Um diese Fähigkeiten zu fördern, bietet sich in der Lehrer*innenbildung kasuistisches Arbeiten an, das eine Konfrontation mit Praxis ohne Handlungsdruck ermöglicht (vgl. ebd.). Ganz konkret geht es, v.a. im strukturtheoretischen und z.T. auch im bildungsbiografischen Professionsansatz, um die Entwicklung von professionsrelevanter Reflexionsfähigkeit (Geier 2016:188):

Reflexion, hier zunächst als handlungsentlastete Selbstthematizierungen von Praxis und Akteuren verstanden, kann zum einen die Irritation und Revision jeweils eigener Deutungshaushalte und habitualisierter Voreinstellungen oder Alltagstheorien auslösen sowie zum anderen die fallspezifische Praxis in ihrem historischen Geworden-sein [sic!], ihrer Kontingenz, aber auch Emergenz – durch Varianten, die fallspezifisch nicht realisiert wurden – deutlich werden lassen.

Geier buchstabiert aus, in welchem Verhältnis professionstheoretische Ansätze mit migrationspädagogischen Überlegungen stehen (ebd.: 191–195) und schließt mit der Überlegung, dass sich zur Entwicklung pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft Fallarbeit besonders eignet, „indem durch das Verstehen anderer Fälle erstens eine Distanznahme zur eigenen tatsächlichen oder imaginierten pädagogischen Praxis erfolgt sowie zweitens handlungsentlastet über die sich in Fällen ausdifferenzierende Praxis kritisch reflektiert wird“ (ebd.: 196).

Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen Fällen der eigenen Erfahrungswelt („Realfälle“), und Fällen, die in dokumentierter Form vorliegen („Papierfälle“) (vgl. Alexi/Heinzel/Marini 2014). Kritische Interaktionsgeschichten, wie sie für das interkulturelle Lernen herangezogen werden (s. Kap. 3.1), sind in der Regel der Kategorie der Papierfälle zuzurechnen. Auch konversationsanalytisch orientierte Fallarbeit, wie wir sie vorschlagen, ist hier zu verorten (s. Kap. 3.3). Es wird mit

verfremdeten Videoausschnitten und Transkripten von Lehr-Lern-Interaktionen gearbeitet, um ein (angeleitetes) Verstehen tatsächlicher Situationen aus dem Handlungsfeld Schule zu ermöglichen (vgl. Schmidt 2008).

Im Zusammenhang mit den Anforderungen einer Migrationsgesellschaft wird interkulturelles Lernen bzw. reflexive Kulturkompetenz nun als eine zentrale Dimension der Entwicklung von Professionalität gefasst. Unter reflexiver Kulturkompetenz versteht Nazarkiewicz (2010: 13)

die Summe der Fähigkeiten, Orientierungen an wechselseitig geteilten und nicht geteilten kulturellen Normen und kommunikativen Regeln zu erkennen, zu beherrschen oder aushandeln zu können. Denn gruppenspezifische Wertehorizonte und kulturelle Codes werden meist einseitig ethnisch oder national aufgefasst, können aber auch organisations-, abteilungsgebunden oder milieuspezifisch sein.

Kulturreflexives Sprechen ist dann das Ziel interkulturellen Lernens, das durch Fallarbeit ermöglicht wird und sich (idealiter) in Gesprächsarbeit vollzieht. Groß und Lehnen (2018: 333) fassen im Hinblick auf den Einsatz von CI für fallbasiertes Lernen in der interkulturellen Weiterbildung folgende Ziele zusammen:

Die Komplexität interkultureller Begegnungssituationen muss wahrgenommen, Deutungsmuster müssen tentativ und selbstkritisch entwickelt und dabei eigene Vorstellungsmuster kritisch in Rechnung gestellt werden können. [W]eitere Wissens- und Fähigkeitsbereiche, die durch Fallorientierung geschult werden können: *Selbstbewusstheit und Selbstreflexion, kulturelles Orientierungswissen und kulturelle Bewusstheit sowie kommunikative und metakommunikative Fertigkeiten* beim Überbrücken von Kulturdifferenzen. Zusätzlich ist zu nennen die *kritische Reflexion der eigenen beruflichen und kulturellen Praxis* sowie eine Versiertheit in der Generierung von *Problemlöse- und Entscheidungsfindungsstrategien*.

Ein Beispiel von Fallarbeit im Lehramtsstudium, die der Anbahnung von Kulturreflexivität der angehenden Lehrer*innen dienen soll, wird im Folgenden gezeigt.

3.3 Ein Praxisbeispiel aus dem Lehramtsstudium

Wir skizzieren nun, wie wir mit dem oben analysierten Ausschnitt ‚Zahnexperiment‘ in unserer Hochschullehre an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gearbeitet haben.¹⁵ Die Lerngruppen waren selbst sehr heterogen, d.h. sie bestanden aus Lehramtsstudierenden ganz unterschiedlicher Fächer und Schulformen. Die hier skizzierte Fallarbeit wurde immer zum Ende des jeweiligen Seminars durchgeführt, sodass die Studierenden bereits auf der Konversationsanalyse beruhende Vorgehensweisen im Umgang mit Videoaufzeichnungen kennengelernt hatten. Die Seminargruppe wurde in drei Gruppen (A, B und C) aufgeteilt. Die Gruppen erhielten folgenden Arbeitsauftrag, wobei sich Frage 3 jeweils unterschied:

Tab.1: Aufgabenstellungen zur Fallarbeit im Seminar

Analysieren Sie den Unterrichtsausschnitt unter Berücksichtigung der folgenden Fragen:		
1. Worum geht es im gezeigten Ausschnitt? Überlegen Sie sich eine Überschrift für den ganzen Ausschnitt und Teilüberschriften für einzelne Passagen.		
2. Welches Problem entsteht bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrags der Lehrerin?		
3. <i>Gruppe A</i>	<i>Gruppe B</i>	<i>Gruppe C</i>
Wie wird dieses Problem von den Schüler*innen behandelt und bearbeitet?	Wie wird dieses Problem von den Lehrer*innen behandelt und bearbeitet?	Wie wird dieses Problem sowohl von den Schüler*innen als auch von den Lehrer*innen behandelt und bearbeitet?
4. Wird das Problem gelöst? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?		
HINWEIS: Bitte bearbeiten Sie den Fall basierend auf den im Seminar besprochenen Prinzipien der Konversationsanalyse (Sequenzialität, Reparaturen, Multimodalität)! ¹⁶		

Gruppe A erhielt ein Transkript, das die deutschen Gesprächsbeiträge enthält. Die Gruppen B und C erhielten Transkripte, die sowohl die deutschen als auch die arabischen Gesprächsbeiträge (mit Übersetzung) enthielten. Die Gruppen wussten voneinander, dass sie unterschiedliche Aufgaben zu bearbeiten hatten. Sie wussten allerdings nicht, dass sie unterschiedliche Transkriptversionen erhalten hatten. Ein solches didaktische Setting, das künstlich verschiedene Sichtweisen auf das Material erzeugt, bedarf einer Erläuterung: Durch die Engführung der Fragestellungen

¹⁵ Maxi Kupetz im Seminar ‚Interkulturelle Kommunikation in Lehr-Lern-Interaktion‘ im Rahmen des Ergänzungsfachs Deutsch als Zweitsprache im Wintersemester 2018/2019; Elena Becker im selben Semester im Profilsseminar ‚Kultur(en) in Schule und Unterricht‘ im Rahmen des Schlüsselqualifikationsmoduls für Lehramtsstudierende / Profilmulmodul Inklusion (vgl. hierzu Becker/Kupetz 2019).

¹⁶ Gruppe C erhielt zusätzlich einen zweiten Hinweis: „Bitte beziehen Sie in Ihre Diskussion den Artikel ‚Fasten, immer weiter fasten‘ von Mansur Seddiqzai (Zeit Online, 12. 06. 2018) ein.“ Dazu wurden lektüreleitende Fragen gestellt. Hierauf kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

auf bestimmte Teilnehmer*innen (v.a. Gruppen A und B) haben wir versucht, die rekonstruktive Arbeit der Gruppen zu fokussieren, ohne die Idee des Einnehmens einer Teilnehmerperspektive aufzugeben. Dabei entspricht das Fehlen eines Zugangs zu den arabischen Gesprächsbeiträgen insofern der Perspektive der Lehrerinnen, als dass sie selbst nicht Arabisch sprechen (Gruppe B). Der Entscheidung für diese Art von Fallarbeit lag das Anliegen zu Grunde, in dem begrenzten Zeitraum von ca. 120 Minuten durch fokussierte Arbeit am Material rekonstruktives Arbeiten und damit das Entdecken von (mehreren) Teilnehmerperspektiven zu ermöglichen. Durch die Engführung der Gruppenarbeit wurde ein ‚Abgleich von Perspektiven‘ in der anschließenden Zusammenführung möglich.

Diese Zusammenführung fand nach der Gruppenarbeitsphase im Rahmen von Fishbowl-Diskussionen statt, die mit dem schriftlichen Einverständnis aller Studierenden aufgezeichnet wurden, was uns erlaubt, schlaglichtartig einen Einblick in die Praktiken zur Positionierung der Studierenden zu geben (vgl. Lucius-Hoene/Depermann 2004).¹⁷ Wir wollen anhand von vier Ausschnitten exemplarisch zeigen, wie die Studierenden selbst die Aufgabe des Rekonstruierens der Perspektiven von Lehrerin und Schüler*innen interaktional aushandeln. (Dabei muss auf ausführliche Sequenzanalysen leider verzichtet werden.)

Beispiel Fishbowl_Mitkriegen

```
{19:49} 0976 E02 ich hab eine FRAge;
{19:50} 0977 X hmhm,
{19:50} 0978 S05 ((lacht kurz))
{19:51} 0979 E02 ÄH:.-
{19:51} 0980 un ZWA:R,
{19:52} 0981 (0.34)
{19:53} 0982 also WIR hatten ja die: (-) einschübe von den
SCHÜlern;
{19:56} 0983 die diskusSION;
{19:57} 0984 E02 kriegt die LEHrerin überhaupt mit,
{19:58} 0985 dass die über fAsten (.) debattIERen,
{20:00} 0986 weil die reden_d[och die ganze zeit of a]RAbisch;
{20:01} 0987 S05 [ achSO::; ]
{20:02} 0988 S03 NEE:--die kriegt das nämich NICH mit;
{20:03} 0989 S05 S:TIMMT; ((lacht))
{20:04} 0990 E02 also das hab ICH mich jezt die ganze zeit gefragt;
{20:06} 0991 weil die LEH[rerin ] ((klick)) (0.2) kriegt ja ei-
gentlich
{20:07} 0992 S06 [ (hmhm, ]
```

¹⁷ Diese Daten werden zurzeit systematisch in Transana[®] aufbereitet und ausgewertet.

{20:08} **E02** nur den äh:m (-) EINSchub von am:run: is_es
glaub_ich,
{20:13} **0993** der SAGT,
{20:13} **0994** HI:ER,=ich MACH des nich,
{20:14} **0995** weil RAm[adan;]
{20:15} **0996 S06** [(HM:;)]
{20:15} **0997** (0.53)
{20:16} **0998 S03** die de[ba]
{20:16} **0999 E02** [und](_äh) alle andern schülergespräche
sind ja auf aRAbisch;
{20:19} **1000** (0.5)
{20:20} **1001 S06** [(JA;)]
{20:20} **1002 E02** [das HEISST,]
{20:20} **1003 E02** also ich könnt mir vorstellen dass die LEHre:r,
{20:23} **1004 E02** indem sie ja amrun ne EXtraaufgabe geben,=
{20:25} **1005** (der die)
{20:25} **1006** der kriegt geSAGT;=
{20:26} **1007** hIer du kriegst_n TABlet,
{20:27} **1008** such dir jemanden AUS,=
{20:28} **1009** =du fotograFIERST des (doch),
{20:30} **1010** (0.24)
{20:30} **1011 E02** für die is das problem ramadan einglich komplett
ABgeschlossen;

In diesem Ausschnitt wird von den Studierenden, vornehmlich E02 und S03, die Perspektive der Lehrerin rekonstruiert. Ausgehend von ihrer Rekonstruktion der Schüler*innen-Beiträge, fragt E02 die Gruppe, ob die Lehrerin überhaupt die Diskussion der Schüler*innen über die Fastenregeln mitbekommt (Segmente 0976–0986). Daraufhin produziert S05 in Segmenten 0987 und 0989 Erkenntnisprozessmarker, die eine veränderte Perspektive schließen lassen. S03 macht seine Vermutung explizit NEE:–=die kriegt das nämlich NICH mit; (Segment 0988). E02 begründet ihre Frage bzw. den Punkt zum sprachlichen Verstehen mit der Überlegung, dass das Fehlen von Kenntnissen über den Inhalt der Diskussion der Arabisch sprechenden Schüler*innen die Lehrer(in) dazu veranlasst haben könnte, das ‚Problem‘ Ramadan über das Stellen einer Alternativaufgabe an Amrun umfassend und abschließend behandelt zu haben (Segmente 0990–1010). Durch Redewiedergaben werden die Stimme Amruns (Segment 0994–95) und die Stimme der Lehrerin(nen) (Segment 1007–09) re-inszeniert. Auf diese Weise bringt die Studierende ihre eigene Vermutung über die Haltungen der Beteiligten auf zugespitzte Weise hervor. Das Nicht-Verstehen der arabischen Diskussion wird hier als Erklärungsansatz für ein unzureichendes Verstehen der Hintergründe für die Verweigerung der Teilnahme am Experiment formuliert.

Interessant ist, dass nicht allen Studierenden diese Situation bei der Besprechung des Falls klar war: Offensichtlich wurde einigen Studierenden erst im Laufe der Fishbowl-Diskussion bewusst, dass die Lehrerin keinen Zugriff auf die Entwicklung der von den Schüler*innen auf Arabisch geführten Diskussion hatte. Kurze Zeit später stellen einige Studierende eine Parallele zwischen den Vorannahmen der Lehrerin und den eigenen Vorannahmen her:

Beispiel Fishbowl_Bewusst

```
{21:16} 1056 E02 aber ich glaub (.) tatsächlich dass ihr gar nicht
          (.) b[eWUSST i]s;
{21:18} 1057 S05 [ <<nickend>JA;>]
{21:19} 1058 S06 <<nickend>J[A:;>]
{21:19} 1059 E02 [ das]_des an dem: problem RAMadan
          liegt;
{21:21} 1060 E02 genauso wie es UNS
          [quasi (auch nicht) bewusst war,]
{21:22} 1061 S06 [ uns: (AUCH nicht bewusst) war;]=JA;
{21:24} 1062 E02 dass_es am RAMadan liegt;
{21:26} 1063 wei:l wir WUSSten_s (ein)
{21:28} 1064 a(l)so (-) wir ham_s nicht geLEsen,
{21:29} 1068 un sie hat_s nicht verSTANden;
```

E02 und S06 stellen Vermutungen darüber an, inwiefern die Lehrerin die Einwände der Schüler*innen nachvollziehen konnte und nehmen an, es sei ihr ‚nicht bewusst‘ gewesen, dass verschiedene Dimensionen des Fastens (z.B. Schlucken, Schmecken) Gründe dafür gewesen sein könnten, nicht am Experiment teilzunehmen (im Gegensatz z.B. zur Angst, die Farbe nicht wegputzen zu können). Sie machen die Parallele zu eigenen Vorannahmen explizit (Segmente 1060ff). Hier wird angedeutet, dass aus der Rekonstruktion des Lehrer*innenverhaltens heraus eine Reflexion eigener Haltungen und Wissensbestände angeregt wird. Genau hierauf zielt fallbasiertes interkulturelles Lernen ab: „Der größte Reflexionsschritt ist, die als selbstverständlich erlebten Wirklichkeitsinterpretationen als konstruierte und perspektivische Deutungen auszudrücken, also kulturreflexiv zu denken und zu formulieren“ (Nazarkiewicz 2010: 250–251).

Im nächsten Ausschnitt, der etwa sechs Minuten später folgt, besprechen die Studierenden mögliche Ursachen für den Unterrichtsverlauf (am Ende hat nur eine Schülerin am Experiment teilgenommen). Der Ausschnitt beginnt mit einer Einschätzung bzw. Zusammenfassung des Verhaltens der Lehrerin:

Beispiel Fishbowl_Eigeninterpretationen

{26:40} 1412 S02 naja; also bearbeitet sie das problem dann mit EIgeninter-
pretationen;

{26:44} 1413 (0.43)

{26:44} 1414 S05 <<nickend>JO[A;>]

{26:45} 1415 S06 [<<nickend>JA;>]

{26:45} 1416 S01 (JOA-)

{26:45} 1417 S02 <<lachend>naj[a_h°]

{26:46} 1418 S06 [(so)]
rückg[riff auf EI]gene erfahrungen;=irgendwie;

{26:46} 1419 S03 [(da wärn)]

{26:48} 1420 X [hm_MH:,]

{26:49} 1421 S03 [(da wärn) viele dr]über geSTOLpert;

{26:49} 1422 S05 [ja; (aber vielleicht auch)] die SCHÜler

{26:51} 1423 S03 weil ehm:

{26:52} 1424 das_ja dieses INterkulturelle kommunikation,=

{26:54} 1425 =dass wahrscheinlich so_n bisschen dass ja VIEle lehrer eb_m
da drüber gestOlpert (-) wÄren,

{26:57} 1426 weil man: den erklärungsansatz einfach (.) nich: in seinem
eigenen erf:ahrungsfundus i[rgendwo verMÜtet;]=ne,

{27:02} 1427 S06 [hm: JA;]

{27:03} 1428 S05 ja; die SCHÜler machen ja an sich genau dassElbe;

{27:05} 1429 die diskutieren unter SICH,

{27:06} 1430 und sagen der lehrerein ja AUCh nich was das problem
i[s;=]

{27:09} 1431 S02 [<<nickend>J][A;>]

{27:09} 1432 S05 [=also die könnten ja
theoretich sich AUCh ma kurz denken,

{27:11} 1433 oKAY,=vielleicht WEISS sie gar nich was unser problem is;

{27:13} 1434 °h die WER(den) halt die ganze zeit

{27:15} 1435 also sie:

{27:16} 1436 für sie is das normal, n problem,=

{27:17} 1437 =die machen sich ihre gedANKen drüber,

{27:19} 1438 °h und ich glaub denen kommt och nich so richtig in
s[inn da]ss: (.) der lehrerin das

{27:21} 1439 S02 [<<nickend>HM;>]
S05 vielleicht gar nich [KLAR sei]n könnte;

{27:23} 1440 S03 [(JA;)]

{27:23} 1441 (na KLAR;)[(ja;)]

{27:24} 1442 S05 [das] is an sich genau das SELbe problem;

{27:26} 1443 (0.87)

{27:27} 1444 S02 JA-

{27:27} 1445 S06 JA;

{27:28} 1446 na; die reden halt komPLETT an:ander vorbeI
so; ja, ((la[cht]))

{27:30} 1447 S05 [(JA;)]

Die Verwendung des Begriffs ‚Eigeninterpretation‘ legt nahe, dass die Studierende S02 über das Wissen verfügt, dass Interpretationen von Interaktionssituationen variieren können und dass im vorliegenden Fall die Lehrerin eben genau die Situation aus ihrer eigenen Perspektive anhand ihrer eigenen Erfahrung deutet: (so) rückgriff auf EIgene erfahrungen;=irgendwie; (Segment 1418). S03 verallgemeinert diese Beobachtung, indem er unter Nennung des Themas des Seminars, Interkulturelle Kommunikation, ausführt, dass ‚viele Lehrer‘ seiner Ansicht nach auf Grund des begrenzten eigenen ‚Erfahrungsfundus‘ über so eine Situation ‚gestolpert‘ wären (Segmente 1419–1426).

S05 kommt direkt im Anschluss auf die andere Gruppe von Beteiligten zu sprechen, die Schüler*innen (Segmente 1428ff). Sie führt aus, dass die Schüler*innen, vermeintlich analog zur Lehrerin, ihre eigenen Interpretationen der Situation untereinander diskutieren, ohne auf die Idee zu kommen, die Einwände zur Teilnahme am Experiment explizit zu machen (Segment 1430) oder darüber nachzudenken, dass die Lehrerin zu diesen keinen Zugang haben könnte (Segment 1438). Dies wird von der Studentin als ‚dasselbe Problem‘ wie die ‚Eigeninterpretation‘ der Lehrerin kategorisiert (Segment 1442). S06 fasst zugespitzt ihre Interpretation der Situation zusammen: na;=die reden halt komPLETT an:ander vorbeI so; ja, (Segment 1446). Durch gemeinsames Lachen zeigen die Studierenden eine Einigung auf diese Interpretation an.

In einer anderen Fishbowl-Diskussion formulieren die Studierenden am Ende der Diskussion mit ähnlichen Beobachtungen und Interpretationen ganz explizit ihre Zielvorstellungen von einem ‚Miteinander‘ im Klassenzimmer:

Beispiel Fishbowl_Miteinander

```
{27:59} 1142 S03 also °h ich glaub es is so_n: MITnander muss_es
          wern;
{28:02} 1143     du als lehrer musst_n schritt nach VORN gehen,
{28:04} 1144     und dich von deinen eignen °h EInstellungen und
          deinen normen Lösen,
{28:08} 1145     °h aber auch (-) es schaffen dass die kInder viel-
          leicht auch_n schritt nach VORN (-) gehen,
{28:12} 1146     und diese BEIden extrempunkte n bisschen verEinen
          können;
```

S03 macht deutlich, was das ‚Miteinander‘ für sie impliziert: ‚du als Lehrer‘ beschreibt eine soziale Kategorie, der sie sich selbst zuschreibt. Sie formuliert – wiederum fast normativ – die Aufgabe für diese Gruppe, sich ‚von eigenen Einstellungen und Normen zu lösen‘ (Segment 1143–44). Die Aufgabe umfasst auch, es ‚zu schaffen‘, dass Kinder – als zweite soziale Gruppe – ebenfalls diese Aufgabe erfül-

len (hier metaphorisch als ‚Schritt nach vorn‘ bezeichnet). Darin, so legt die Studierende nahe, läge eine Möglichkeit die ‚Extrempunkte‘, also hier die Ansichten zweier sozialer Gruppen, zu vereinen. Anzumerken ist, dass die sie durch die Konstruktion von ‚Lehrkräften‘ und ‚Kindern‘ als zwei entgegengesetzten Gruppen diese selbst wiederum homogenisiert. Deutlich wird, dass die Studierende in der Lage ist, anzuerkennen, dass es verschiedene Haltungen und Einstellungen gibt, die es zu hinterfragen gilt, wenn es um das Schaffen eines sozialen Miteinanders geht. Im Rahmen der Fallarbeit werden die Studierenden also in eine Situation gebracht, in der sie diese Art von Überlegungen anstellen und auch kommunikativ relevant setzen und aushandeln können.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Wir haben in unserem Beitrag eine Möglichkeit aufgezeigt, Interkulturelle Kommunikation im schulischen Unterricht unter Rückgriff auf konversationsanalytische Prämissen zu untersuchen, mit dem Ziel, die Orientierungen der Teilnehmer*innen ernst zu nehmen. Das Beispiel einer expliziten Teilnahmeverweigerung an einem Experiment zeigt sicherlich eine Ausnahmesituation im Unterricht. Gleichzeitig stellt sich die Frage nach dem Umgang mit dem Ramadan in der Schule häufig, nicht zuletzt in öffentlichen Diskursen (vgl. z.B. Seddiqzai 2018).

In unserer Einzelfallanalyse ‚Zahnexperiment‘ wurde deutlich, wie die Schüler*innen selbst Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen (hier: fastenden Muslimen) relevant setzen können, um sich im Unterrichtsgeschehen sozial zu positionieren und um Beteiligung an schulischen Aufgaben auszuhandeln. Dass die Zuschreibung von Zugehörigkeiten und die Haltungen dazu, was Fasten ausmache, was also erlaubt sei und was nicht, nicht trivial sind und auch Gegenstand von Aushandlungsprozessen unter den Schüler*innen sein können, geht aus den auf Arabisch geführten Diskussionen eindrucksvoll hervor.

Für die Lehrer*innenbildung gewendet gehen wir davon aus, dass sich eine mikroskopische Annäherung an empirisches Material und das Einnehmen einer bestimmten (hier konversationsanalytischen) Haltung anbietet, um Einblicke in die Hergestelltheit von Kultur und kultureller Zugehörigkeit in sozialer Interaktion zu erlangen. Es geht darum zu zeigen, dass sich soziales Miteinander, und damit auch Unterricht, in sozialer Interaktion anhand der Orientierung der Teilnehmer*innen an bestimmten kommunikativen Aufgaben vollzieht. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit kann dabei relevant gesetzt werden – sie muss es aber nicht. Orientierungen am Schüler*in-Sein, am Krank-Sein, am Fleißig-Sein, am Mitschüler*in-Sein, also lokale Identitäten (vgl. Nazarkiewicz 2016), können für die Teilnehmer*innen in Unterrichtsinteraktion ebenso relevante Kategorien sein.

Erste Beobachtungen aus per Audio- und Videoaufzeichnungen dokumentierter Seminararbeit legen nahe, dass Studierende, die die von uns vorgeschlagene Form von Fallarbeit mitmachen, Unterrichtsinteraktion als Ort des Aushandelns von Perspektiven und Einstellungen begreifen und sich selbst dabei als verantwortliche Akteure verorten. Wenn Fallarbeit einen Anstoß dazu geben kann, ein besseres Verständnis für die Mechanismen sozialer Interaktion zu entwickeln und zur Entwicklung einer kulturreflexiven Haltung beizutragen, ist aus unserer Sicht ein wichtiger Schritt zur Entwicklung von Professionalität von Lehrer*innen in einer Migrationsgesellschaft getan.

Literatur

- Albrecht, Rita & Wiesner, Hans-Jörg (2011): *Umschriften in Bibliotheken. Anwendung, Verfahren, Tabellen*. Hrsg. vom [DIN] Deutsches Institut für Normung. Berlin u.a.: Beuth.
- Alexi, Sarah; Heinzl, Friederike & Marini, Uta (2014): 'Papierfall' oder 'Realfall'? – Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In: Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschild, Katrin & Schmidt-Thieme (Hrsg.) [unter Mitarbeit von Anne-Katrin Stolle]: *Was der Fall ist – Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 227–241.
- Becker, Elena & Kupetz, Maxi (2019): Kulturelle und sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer: Heterogenitätssensibilisierung im Lehramtsstudium durch sprachanalytisch orientierte Fallarbeit. In: Klektau, Claudia; Schütz, Susanne & Fett, Anne (Hrsg.): *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern – Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung. Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung* (1). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung, 39–52.
- Bergmann, Jörg R. (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus; Burkhardt, Armin & Ungeheuer, Gerold (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin u.a.: De Gruyter. Band 2: Gesprächslinguistik. HSK 16, 919–927.
- Dausendschön-Gay, Ullrich & Krafft, Ulrich (1998): Kulturelle Differenz als account. In: Apfelbaum, Birgit & Müller, Hermann (Hrsg.): *Fremde im Gespräch. Gesprächsanalytische Untersuchungen zu Dolmetsch-Interaktionen, interkultureller Kommunikation und institutionalisierten Interaktionsformen*. IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/Main, 163–197.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren: eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deppermann, Arnulf & Schmitt, Reinhold (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstands. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 15–54.

- Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fetscher, Doris (2015): *Critical Incidents in der interkulturellen Lehre. Interkulturelle Didaktik zwischen Stereotypie und Komplexität der interkulturellen Situation – Überlegungen zu einer interkulturellen Heuristik*. https://www.fh-zwickau.de/fileadmin/fakultaeten/spr/docs/personen/Doris_Fetscher_Critical_Incidents_in_der_interkulturellen_Lehre.pdf (9.2.2018).
- Geier, Thomas (2016): Reflexivität und Fallarbeit – Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 179–199.
- Groß, Andreas & Leenen, Wolf Rainer (2018). Fallbasiertes Lernen: Einsatz von Critical Incidents. In: Leenen, Wolf Rainer (Hrsg.): *Handbuch Methoden interkultureller Weiterbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 325–386.
- Gülich, Elisabeth & Mondada, Lorenza (2008): *Konversationsanalyse – Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Hausendorf, Heiko (2002): Kommunizierte Fremdheit: Zur Konversationsanalyse von Zugehörigkeitsdarstellungen. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Gunter Narr, 25–59.
- Hausendorf, Heiko (2007): Gesprächs-/Konversationsanalyse. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart u.a.: Metzler, 403–415.
- Hennig, Eva-Maria (2012): Verfahren der Erhebung, Evaluation und Didaktisierung von ‚Critical Incidents‘. In: Schuhmann, Adelheid (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule – Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: transcript, 81–106.
- Hummrich, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Merle Hummrich; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle & Meier, Michael (Hrsg.): *Was ist der Fall? – Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 13–37.
- Knapp, Annelie (2012): Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium: das MUMIS-Projekt. In: Schuhmann, Adelheid (Hrsg.) (2012): 11–25.
- Kotthoff, Helga (2002): Kultur(en) im Gespräch. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Gunter Narr, 7–22.
- Kramer, Rolf-Torsten; Lewek, Tobias & Schütz, Susanne (2017): Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht *Journal für LehrerInnenbildung* 3, 44–48.

- Kupetz, Maxi (2018): Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In: Caruso, Celestine; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas & Schick, Kim-Sarah (Hrsg.): *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 49–67.
- Kupetz, Maxi (2019): Embodying empathy in everyday and institutional settings – On the negotiation of resources, rights and responsibilities in comforting actions. In: Gerhardt, Cornelia & Reber, Elisabeth (ed.): *Embodied Activities in Face-to-face and Mediated Settings: Social Encounters in Time and Space*. London: Palgrave Macmillan, 329–367.
- Layes, Gabriel (2007): Kritische Interaktionssituation. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart u.a.: Metzler, 384–391.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, 166–183.
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María Do Mar; Dirim, İnci, Kalpaka, Annita & Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2010): *Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2016): Kulturreflexivität statt Interkulturalität? Re-thinking cross-cultural – A culture reflexive approach. *Interculture Journal* 15: 26, 23–31.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics* 39, 462–482.
- Schmidt, Axel (2008): Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Willems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Band 2, 835–864.
- Schmitt, Reinhold & Keim, Inken (2015): Das Problem der subsumtionslogischen Konstitution von Interkulturalität. In: Czyzewski, Marek; Güllich, Elisabeth; Hausendorf, Heiko & Kastner, Maria (Hrsg.): *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 413–429.
- Schuhmann, Adelheid (2012a): ‚Critical Incidents‘ als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In: Schuhmann, Adelheid (Hrsg.) (2012): 55–79.
- Schuhmann, Adelheid (2012b): Arbeitsmaterialien zum interkulturellen Training mit ‚Critical Incidents‘. In: Schuhmann, Adelheid (Hrsg.) (2012): 173–240.
- Schuhmann, Adelheid (Hrsg.) (2012): *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule – Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: transcript.

- Seddiqzai, Mansur (2018): Fasten, immer weiter fasten. Zeit Online, 12. Juni 2018, <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-05/ramadan-schule-religion-fasten-gruppenzwang-leistung/komplettansicht> (29.7.2019).
- 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; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (29.7.2019).
- Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (Hrsg.) (2013): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester u.a.: Wiley-Blackwell.
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler, 217–260.
- Wolff, Stephan & Schönefeld, Daniel (2011): Der konversationsanalytische Zugang zur Interkulturalität. In: Bosse, Elke; Kreß, Beatrix & Schlickau, Stephan (Hrsg.): *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, 131–143.

Kurzbio:

Maxi Kupetz ist Juniorprofessorin für Interkulturelle Kommunikation und Lehrer*innenbildung am Germanistischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die gesprächsanalytische Untersuchung von Unterrichtsinteraktion im Kontext von Deutsch als Zweitsprache bzw. Mehrsprachigkeit und die Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen für sprachliche und kulturelle Heterogenität im Klassenzimmer durch Fallarbeit.

Elena Becker ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Juniorprofessur für Interkulturelle Kommunikation und Lehrer*innenbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihr Arbeitsschwerpunkt dort ist die Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden für sprachliche und kulturelle Heterogenität im Klassenzimmer durch Fallarbeit, die auf konversationsanalytischen Verfahren beruht. Im Rahmen ihrer Promotion untersucht sie die Rolle der Prosodie in britisch-englischen Telefongesprächen.

Anschrift:

Jun.-Prof. Dr. Maxi Kupetz
Elena Becker, M.A.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Germanistisches Institut
Luisenstraße 2
06108 Halle (Saale)
E-Mail: maxi.kupetz@germanistik.uni-halle.de
E-Mail: elena.becker@germanistik.uni-halle.de
<https://www.germanistik.uni-halle.de/ikul>
<https://kalei.uni-halle.de/kalei1/teilprojekte/ikul/>