

MILICA LAZOVIC
Philipps University Marburg, Germany

Lösungsentwicklung in der kollegialen Fallberatung: Interaktionsanalytische Perspektiven

Solution development in collegial case consultation: An interaction analytical perspective

ABSTRACT. This paper provides an interactional-analytical perspective on the solution development phase in collegial case consultation in an internationally heterogeneous team of teachers for German as a foreign language. The study examines challenges arising in the process of co-constructive solution development, focusing on co-constructive handling of moments of irritation that arise for the case presenter in response to collegial suggestions and impulses for modifying a subjective theory. Narrative argumentation and the transformational processes experienced by case presenters form the second analytical focus. The study concludes with a call for the systematic support of teachers' interactive competencies in the context of collaborative problem-solving.

KEYWORDS: Collegial case consultation, collaborative solution development, interaction analysis, GFL teachers.

SCHLÜSSELWÖRTER: Kollegiale Fallberatung, kollaborative Lösungsentwicklung, Interaktionsanalyse, DaF-Lehrkräfte.

1. EINLEITUNG

Kooperation in *Professionellen Lerngemeinschaften* (PLG) (Siebold 2024; Jentges et al. 2025) erfordert wichtige interaktive Kompetenzen als Grundlage für ein problemlösungsorientiertes und innovationsförderndes Handeln. Diese Kompetenzen, einschließlich der Adaptivität und interaktiven Selbstreflexivität, sollten in verschiedenen kollaborativen Interaktionsmodalitäten systematisch gefördert werden. Ausgangspunkt hierfür ist die Erforschung kokonstruktiver Aushandlungsprozesse und das Verständnis ihrer Dynamiken, Entwicklungsperspektiven und vor allem jener Aspekte, die zu Prozessverlusten im kollaborativen Handeln führen, interaktive Widerstände erzeugen oder als Hindernisse für die Lösungsentwicklung wirken. Ebenso sollten besondere

Potenzielle identifiziert werden, die in diesen authentischen Prozessen verborgen liegen. Besonders relevant ist dies für PLG-Formate, wie die kollegiale Fallberatung, die auf kollaborative Fallanalysen mit anschließender Entwicklung neuer Lösungen ausgerichtet sind, in denen aber oft anstelle von kokonstruktiven Dynamiken und der Lösungsentwicklung die Transformation *subjektiver Theorien*¹ im Vordergrund steht. Irritationen bestehender Deutungsmuster gelten als zentrale Ressource professioneller Weiterentwicklung, die eine vertiefte Reflexion, eine analytische Haltung, multiperspektivisches Denken fördern sowie die Entstehung neuer adaptiver Handlungsoptionen (Dewey 2011) und transformatives Lernen (Mezirow 1991) anregen. Dabei bleibt unklar, welche Aspekte im Reflexionsprozess der Fallgebenden während der kollegialen Fallberatung „transformiert“ werden, wie mit *Irritationsfunken* (Stimm 2020: 259) im Verlauf der kollaborativen Argumentation umgegangen wird und welchen Stellenwert Argumente in Form von narrativen Reflexen einnehmen, die als kurze narrative Formen ohne ausgebauten narrative Struktur u.a. zur Wahrung der epistemischen Symmetrie, zur interaktiven Harmonisierung und Milderung der Irritationen multifunktional eingesetzt werden. Empirisch wurden hier bereits einige Prozessverluste im kollaborativen Argumentieren und in der kokonstruktiven Lösungsentwicklung erkannt (Tietze 2010: 207), aber authentische interaktive Ressourcen wurden bisher weniger analysiert. Der vorliegende Beitrag knüpft hier an und untersucht aus interaktionsanalytischer Perspektive die Phase der kollaborativen Lösungsentwicklung im Rahmen der kollegialen Fallberatung einer internationalen Gruppe von DaF-Lehrkräften. Gezeigt werden dabei die kokonstruktiven Ressourcen und kollegiale Impulse in der Argumentation und Lösungsfindung. Dabei werden die Potenzielle narrativer Reflexe aufgezeigt, die als Ressourcen für kokonstruktive Argumentation und nicht-direktive Empfehlungen genutzt werden, jedoch gleichzeitig auch bestimmte Herausforderungen mit sich bringen. Zum Verständnis der situierten transitorischen Prozesse, die sich für die Fallgebenden interaktiv, kognitiv, reflexiv und emotional ergeben, wird zu Beginn gezeigt, wie sich die Fallgebenden von der ersten Falldarstellung über die Formulierung des Beratungsauftrags bis zur reflektierten Ableitung der Lösung im Handeln und Reflektieren bewegen. Im Folgenden werden zunächst die zentralen Merkmale kollegialer Beratung und ihre interaktiven Dimensionen in der PLG skizziert und anschließend die Ergebnisse der Analyse vorgestellt und diskutiert.

¹ Subjektive Theorien sind individuelle, meist unbewusste Leitvorstellungen zu Lehr- und Lernprozessen, die aus Erfahrungen, sozialen und professionellen Prägungen hervorgehen und handlungsleitend wirken; ihre fehlende Reflexion kann die Adaptivität und Problemlösung beeinträchtigen.

2. KOLLEGIALE FALLBERATUNG

Als fest etabliertes Instrument zur nachhaltigen Professionalisierung wird die kollegiale Fallberatung (KFB) multifunktional eingesetzt – sowohl als Element in gestuften Praxisphasen für angehende Lehrkräfte (Preuß et al. 2020) als auch in Fortbildungen für praktizierende Lehrende sowie zunehmend in multiprofessionellen Teams. Es handelt sich dabei um einen strukturierten Reflexionsraum für Gruppen als *reflecting team*, in denen fallbasiert an einem Problem und seinem Verständnis kollaborativ, argumentativ kokonstruktiv gearbeitet und Lösungen als Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden. Die eingebrachten Fälle werden von Fallgebenden als subjektiv bedeutsame Episoden thematisiert, die durch eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen Erwartung und Erleben gekennzeichnet sind (Tietze 2010: 67). Diese stellen Irritationen für *subjektive Theorien* im situierten Handlungssystem dar, die mit Bewertungen, Attribuierungen und affektiven Dynamiken aufgeladen sind. Bei ihrer Evozierung werden verschiedene aktionale Dimensionen (von der Wahrnehmung zur Handlungsplanung/-ausführung) und komplexe Zusammenhänge der Einstellungen, Werte und emotionalen Prozesse sowie evaluative Bezugssysteme aufgerufen (Mutzek 2008: 14). Aufgrund der Verwobenheit der Problemlage auf verschiedenen Ebenen verlangt dies eine strukturierte und fokussierte diskursive Steuerung (Lunderkamp 2011: 64), weswegen die meisten Modelle der KFB einen strukturierten Ablauf mit festen Phasen voraussetzen (Lunderkamp 2011: 46). Dabei erfolgt nach der einleitenden, organisatorischen Sequenz die Falldarstellung (Rekonstruktion der Innensicht), gefolgt von der kollaborativen Problemerkundung anhand von Fragen der Kolleg:innen und einer gemeinsamen Analyse sowie dem Versuch einer Einordnung und Erklärung. Daraufhin formuliert der/die Fallgebende den konkreten Beratungsauftrag, wonach Lösungsvorschläge kollaborativ eingebracht, kokonstruktiv diskutiert und Handlungsoptionen entwickelt werden. Das Treffen endet mit einer abschließenden Reflexion mit praktischen Schlussfolgerungen und einer Gruppenreflexion. *Adaptive Modelle* (Tietze 2010: 73) sehen eine Variation bzgl. der Reihenfolge und Anzahl der Phrasen vor. Dies bezieht sich auch auf die Erweiterung mit aktionalen Zyklen, deren Durchführung, Analyse und die Evaluation des Erprobten im Sinne der Aktionsforschung in weiteren Treffen der KFB reflektiert wird. Eine klare Rollenverteilung und Moderation sichert ein zielgerichtetes Vorgehen und die wichtige Balance zwischen „Sicherheit bei der Explikation der subjektiven Theorien, der kollegialen Empathie, Akzeptanz und Vertrautheit und Konfrontation, Irritation und Skepsis bei ihrer kollaborativen Prüfung und argumentativen Modifikation“ (Schlee 2019: 94). Zentral ist dabei das ausgewogene Verhältnis zwischen Veränderung und

Beständigkeit, Komplexitätssteigerung und -reduktion, Unter- und Überforderung sowie individuell-zentrierten und gemeinschaftsbezogenen Prozessen (Linderkamp 2011: 151).

Die Vorteile der KFB liegen in der analytischen Vertiefung des Problem- und Situationsverständnisses, in der multiperspektivischen Erweiterung und Reflexionsförderung, sowie in der Entwicklung neuer Handlungsalternativen und Stärkung situativer Adaptivität (Wagenaar 2024; Seyfried & Marschke 2022; Linderkamp 2011; Tietze 2010). KFB fördert zugleich die Integration verschiedener Wissensbereiche und die Entwicklung geteilter Qualitätsstandards. Darüber hinaus stärkt die KFB die Handlungssicherheit der Lehrkräfte sowie deren soziale und kommunikative Kompetenzen (Tietze 2010; Seyfried & Marschke 2022), u.a. durch gegenseitige motivationale Unterstützung, Feedback und kollegiale, nicht-direktive Ratschläge sowie empathisches Eingehen auf divergierende Perspektiven (Linderkamp 2011: 152). KFB trägt zur Minderung beruflicher Belastungen bei, unterstützt die mentale Gesundheit und emotionale Regulation der Lehrkräfte, u.a. durch das Verstehen von Affektdynamiken und Akzeptanz von Antinomien im pädagogischen Handeln (Graf-Deserno 2014: 274). Auch wenn die KFB zunehmend an Beliebtheit gewinnt und sich über sozialpädagogische Handlungskontexte hinaus verbreitet, während gleichzeitig eine wachsende Zahl innovativer Methodenvorschläge für die Gestaltung einzelner Phasen entwickelt wird (Wagenaar 2024; Schlee 2019; Seyfried & Marschke 2022; Lippmann 2013; Herwig-Lemp 2009; Mutzeck 2008), bleibt ihre empirische Grundlage begrenzt. Sie stützt sich vorwiegend auf umfragebasierte, subjektive Einstellungen und Selbsteinschätzungen, Tagebücher und praktisch-orientierte Berichte und teilweise auf prä-/post-Erhebungen (Linderkamp 2011; Tietze 2010). Interaktionsbasierte Studien (Lazovic 2025b), die das situierte kokonstruktive Handeln in interkulturell und sprachlich heterogenen Gruppen analysieren und aus einer longitudinalen Perspektive die Entwicklungsdynamiken über mehrere Zyklen hinweg betrachten, stellen ein weiteres Desiderat dar.

3. INTERAKTION UND KOLLABORATIVE LÖSUNGSENTWICKLUNG

Trotz zahlreicher, überwiegend präskriptiver und instruktionaler Ansätze zur Interaktion in KFB tritt die Phase der innovativen Lösungsfindung zugunsten einer stärker auf kollaborative Problemanalyse ausgerichteten Herangehensweise zurück. Gleichzeitig sind die kokonstruktiven Dynamiken des explorativen Argumentierens aus interaktionaler Perspektive bislang empirisch wenig untersucht. Die Komplexität im kokonstruktiven Handeln ergibt sich nicht nur

aus der Mehrdimensionalität des Problems und seiner multiperspektivischen Bearbeitung, sondern aus der Dynamik kollaborativer Interaktionsprozesse (Funke 2003: 125). Das Zusammenspiel verschiedener Prozessebenen – von individuellen Reflexionsdynamiken über die inhaltliche Fallbearbeitung bis hin zu Gruppeninteraktion mit sekundären Zielen (Tietze 2010: 76) – dynamisiert das komplexe Handlungsfeld multipler, interaktionaler Wechselbeziehungen. Die professionelle Selbst- und Fremdpositionierung (Kim & Angouri 2019) wirkt sich maßgeblich auf diese Dynamik aus und kann zu Prozessverlusten führen sowie Extremisierung von Standpunkten, Gruppendenken und soziale Trägheit begünstigen, denen konstruktiv begegnet werden muss. Gruppenkohäsion, ausgehandelte Interaktionsmuster sowie die Angleichung normativer Orientierungen und Bewertungssysteme wirken als zentrale Bedingungen kokonstruktiver Problemlösung, wobei evaluative Positionierungen und epistemische Asymmetrien die kreative Lösungsentwicklung beeinflussen (Fredagsvik 2021). Das Team, als adaptiv sich selbst reorganisierendes System, entwickelt authentische Dynamiken im kollaborativen Problemlöseprozess, die maßgeblich von den kommunikativen Kompetenzen der Beteiligten sowie ihrer interaktiven Offenheit abhängen, sich aktiv in den kokonstruktiven Prozess einzulassen und diesen konstruktiv, koadaptiv und kohärent zu steuern. Zu diesen Kompetenzen gehören u.a. die Fähigkeiten, Divergenzen als Impulse lösungsorientiert zu nutzen, Beiträge konstruktiv, ressourcenorientiert einzubringen, argumentative Zusammenhänge herzustellen und diese im Sinne der *eristischen Literalität* (Feilke et al. 2019) zu verarbeiten, um einen optimalen Lösungsradius mit vielfältigen Handlungsalternativen zu erschließen (Pick 2017). Zentral ist das Verständnis divergierender Perspektiven als produktive Schnittstelle für kreatives, kokonstruktives Argumentieren sowie die produktive Steuerung explorativer Konargumentation.

Das komplexe Handlungsfeld der kollaborativen Lösungsentwicklung umfasst weit mehr als das strukturierte, nicht-direktive Formulieren von alternativen Handlungsvorschlägen. Das routinemäßige Vorschlagen schneller Lösungen ohne analytisches Verständnis und Abwägen von Alternativen (Wagenaar 2024: 42) hat einen geringen Wirkungsgrad, da sie das Problem konservieren, unproduktive Problemannahmen und Interpretationsmuster bestärken sowie ambivalente Nebenwirkungen haben (Tietze 2010: 68). Eine weitere Herausforderung stellt unfokussiertes exploratives Argumentieren in einem flachen epistemischen Modus ohne Wechsel des Abstraktionsniveaus dar. Dies erfordert nicht nur die Harmonisierung divergierender Positionen und kohärentes Anknüpfen, sondern die Transformation der Bearbeitungsebene, das Abstrahieren und die kohärente Verzahnung unterschiedlicher Argumentationsebenen. Dies setzt eine begleitende Prozessreflexion voraus, um produktive Anschlussstellen

lösungsorientiert, innovativ zu steuern und die Gruppendynamik in eine koargumentative Richtung zu lenken.

Die Rekonstruktion des Falles, bei seiner situierten Wahrnehmung und Deutungszuschreibung, erfolgt in der Gruppe auf der Folie mehrerer subjektiver Theorien und wird als Prozess der Koproduktion des *Falles dritter Ordnung* (Wagenaar 2024: 40) gestaltet. Die Interaktion in der Gruppe erzeugt Spannungszustände und Gruppenzwänge (Tietze 2010: 84), die als produktive Irritationen nötig sind, für die Entwicklung neuer Wissens- und Verhaltensformen, für die Anbahnung von tieferen Veränderungen im Sinne des transformativen Lernens sowie für die Auflösung von internen Blockaden. Irritationen, explizit oder implizit durch Divergenzen und erlebte Nichtpassagen subjektiver Theorien ausgelöst, initiieren reflexive Weiterbeschäftigungen, argumentative Aufarbeitungen der Divergenzen und interaktive Aushandlungen und stellen zentrale Ressourcen zur Öffnung des kokonstruktiven Raums dar. Unzulängliche Theorien, Interpretationsmuster bzw. *Belief*-Systeme (Schlee 2019: 44) werden in der unterstützenden Umgebung der KFB durch kokonstruktive Impulse und die Anregung selbst-explorativer und reflexiver Handlungen transformiert. Irritationserlebnisse sind nicht nur für die Fallgebenden relevant, sondern werden aufgrund kollektiver Argumentations-, Koreflexions- und kokonstruktiver Lernprozesse auch für andere Teilnehmende erfahrbar und ermöglichen ein stellvertretendes Modelllernen für alle Gruppenmitglieder (Tietze 2010: 46). Um das erkenntnisbildende Potenzial für alle Beteiligten, ihre Relevanz für gruppendynamische Prozesse und kollektive Reflexion sowie die situative Offenheit, die Prozesshaftigkeit im Umgang mit Irritationsimpulsen und ihrer kokonstruktiven Nutzung für Lern- und Veränderungsprozesse hervorzuheben, wird in der vorliegenden Studie der Begriff *Irritationsfunken* in Anlehnung an Stimm (2020: 259) verwendet und die Entfaltung ihrer interaktiven Wirkung in kollektiven Argumentationsprozessen betrachtet.

Eine weitere Spannung im interaktiven Rahmen ergibt sich aus dem Zusammenspiel empathisch-unterstützender, motivierender und impulsgebender Handlungen mit solchen, die irritierend, gesichtsbedrohlich oder kompetitiv wirken oder – durch interpretative Filter bedingt – fälschlich so eingeordnet werden. Die Spannung zwischen empathischer Nähe (z.B. durch Erfahrungsäquivalenz-Bekundungen) und herausfordernder Divergenz (durch Interventionen, die falsche Annahmen korrigieren oder epistemische Asymmetrien erzeugen) wird oft durch implizite Argumentationen, funktionale Ambiguität und vor allem durch argumentatives Funktionalisieren der Narration durch narrative Reflexe gelöst, die als empathisches Interface mit geteilten Erfahrungen korrektive Eingriffe und epistemische Divergenzen mildert. Dies lässt Korrekturen und Lösungen als Selbstoffenbarungen erscheinen, die zwar kollaborative Reflexion

und angleichende argumentative Kalibrierung auslösen, aber nicht immer klar zu eindeutigen Vorschlägen und innovativen Lösungsentwicklungen führen. Argumentativ funktionalisierte narrative Reflexe erfordern deswegen besondere Aufmerksamkeit, ebenso wie Praktiken, die beim Aufgreifen irritierender Impulse auf die Reduktion von Prozessverlusten abzielen und das Verstricken in unproduktive Diskussionsschleifen sowie das Verfallen in Alltagsmuster des Problemlösens verhindern (Wagenaar 2024: 47).

Der vorliegende Beitrag knüpft hier an und analysiert aus interaktions-linguistischer Perspektive das kokonstruktive Handeln in der Phase der kol-
laborativen Lösungsentwicklung. Der Fokus liegt dabei auf den Potenzialen und Herausforderungen kokonstruktiver und narrativer Argumentation bei der Lösungsentwicklung sowie auf den Irritationsimpulsen aus kollegialen Vorschlägen sowie deren interaktiver Verarbeitung. Illustriert wird darüber hinaus exemplarisch das reflexiv transitive Handeln der Fallgebenden als Indikator *transformativen Lernens* (Mezirow 1991), evident u.a. in der reflexiven Bewegung von der affektiven, narrativen Darstellung zur Formulierung des Beratungsauftrags und pointierend-integrativen Einordnung der kollaborativ erarbeiteten Lösungsvorschläge bei der Ableitung der Schlussfolgerung. Eine wichtige Herausforderung besteht darin, diese transformative Bewegung in der sozialen Dynamik der Gruppe zu bewältigen, da Interaktionsvorgaben dies einfordern. Um die Prozesshaftigkeit, Kokonstruktivität und die Zielorientierung hervorzuheben sowie die Entwicklungsaspekte, wird der Begriff *transitiv* und *transitive Reflexivität* (Lazovic 2025a) verwendet, die sich in der Bewegung des/der Fallgebenden durch den diskursiven Rahmen vom Problem hin zur Lösungsentwicklung zeigt.

4. STUDIE: UNTERSUCHUNGSKONTEXT UND ANALYTISCHE VORGEHENSWEISE

Den Untersuchungskontext für den vorliegenden Beitrag bilden sechs kollegiale Fallberatungen (KFB), die fünf Stunden mit GAT2 (Selting et al. 2009) transkribiertes Material liefern. Es handelt es sich dabei in drei Fällen um KFB, die im Rahmen einer Fortbildung für internationale DaF-Lehrkräfte aus verschiedenen EU-Ländern² in der letzten Phasen einer Fortbildung in Deutschland organisiert werden; die übrigen 3 Fälle sind im Rahmen eines selbstorganisierten

² Da die Teilnehmenden aus verschiedenen Ländern stammen und sich im Rahmen eines offiziell geförderten Projekts beteiligen, wird auf eine genauere Spezifizierung bezüglich Land, Sprache und Projekt verzichtet, um Anonymität und den vereinbarten Datenschutz zu wahren sowie den Fokus auf die diskursive Interkultur zu legen.

kollegialen Treffens im ausländischen DaF-Kontext entstanden. Die beteiligten DaF-Lehrkräfte unterscheiden sich in Alter, Unterrichtserfahrung, Reflexionskompetenz und teilweise in Vorerfahrung mit KFB und bilden heterogene Teams, die durch vorherige Zusammenarbeit bereits über gemeinsame interaktive Vorgesichte und Rollenverständnis verfügen. Die Vorerfahrungen mit KFB beschränken sich meist auf grundlegende Informationen und erste Erprobungen, jedoch ohne systematische Umsetzung. Diese Lehrkräfte übernehmen in der Regel die moderierende Rolle. Das Ziel der hier aufgenommenen Treffen ist es, die KFB als Kooperationsrahmen zu erproben, zu reflektieren und für weitere Zusammenarbeit nutzbar zu machen. Die Teilnehmenden orientieren sich hierbei an den einführend vermittelten Grundlagen zur KFB, basierend auf den Ansätzen von Tietze (2010) und Lippmann (2013). Die spezifische interaktive Dynamik einzelner KFB erfordert eine fallbezogene Analyse, die die Gruppenzusammensetzung, ihr Vorwissen, die interaktive Dynamik sowie fallspezifische Aspekte berücksichtigt. Aus diesem Grund wird im Folgenden fallbasiert gehandelt und zur Veranschaulichung werden Ausschnitte aus einer der Interaktionen herangezogen, die zugleich den Einblick in die Entwicklung der interaktiven Geschichte ermöglichen. Exemplarisch wird die KFB ausgewählt, in der sich DaF-Kolleg:innen zum ersten Mal im deutschen Fortbildungskontext begegnen und an dem Fall der Reduktion der gelernten Hilflosigkeit, evident in der inflationären Nutzung von Smartphones zugunsten von selbstständigem Arbeiten zusammenarbeiten. Die sechsköpfige, internationale Gruppe setzt sich zusammen aus S1 (Fallgeberin) und S2 (Moderatorin) – beide mit reicher Lehrerfahrung – während S3 die Rolle der Zeitwächterin übernimmt und S4, S5 sowie S6 sich kollaborativ in die Beratungsarbeit einbringen.

Methodologisch verortet ist die Studie in der Interaktionslinguistik (Auer et al. 2020; Imo & Lanwer 2019) und betrachtet mikroanalytisch, sequenziell, bottom-up die kokonstruktiven interaktiven Dynamiken aus der emischen Perspektive. Die Äußerungen werden kontext-gebunden und in ihrer Aufeinanderbezogenheit und Projektivität betrachtet, da sie nicht nur zum *Common Ground* beitragen, sondern Folgeerwartungen anstoßen und zur Aushandlung einer diskursiven Norm und Etablierung rekurrender Handlungsmuster beitragen. Berücksichtigt wird dabei nicht nur die spezifische Dynamik der interaktiven Geschichten (Deppermann 2018), sondern auch die Entwicklungserspektive (Pekarek Doehler 2018), da hier mikroskopische Entwicklungen der professionellen Interaktionskompetenz in einem neuen Kooperationsformat evident sind. Im ersten Teil der Analyse wird die reflexive Bewegung der Fallgeberin illustriert – von der initialen Falldarstellung über die Formulierung des Beratungsauftrags bis hin zur reflektierten Ableitung möglicher Lösungsansätze. Das Ziel ist es hier, die interaktiven Herausforderungen in diesem Verlauf sowie deren Relevanz für die Förderung

interaktiver, reflexiv-transitiver Kompetenzen aufzuzeigen. Im Fokus der Analyse steht das kollaborative Handeln bei der Lösungsentwicklung und die partizipative Koargumentation, d.h. wie Lösungsvorschläge kokonstruktiv eingebracht und verarbeitet werden. Verfolgt werden folgende Fragen: Welche interaktiven Herausforderungen entstehen bei der kokonstruktiven Lösungsentwicklung und inwiefern erweisen sich diese als produktive Irritationsfunken, die zur Weiterentwicklung von Argumentation und Lösungen beitragen? Welche Funktionen und Potenziale entfalten narrative Reflexe, als eine frequente Form, Gegenargumente evidenzbasiert, symmetrisch einzubringen und Lösungen vorzuschlagen?

5. ERGEBNISSE

5.1. Transformative Prozesse: Von der Falldarstellung zur Ableitung der Lösung

Die KFB beginnt mit der Darstellung einer irritierenden Situation der Fallgeberin (S1) aus ihrer Unterrichtspraxis, die u.a. auf ein unzureichendes Verständnis der Perspektive der Lernenden (LN) und eine Überforderung mit der komplexen Interaktion verschiedener Einflussfaktoren zurückgeführt werden kann (Abb. 1). Es handelt sich um eine wiederholte Erfahrungsfrustration, die aus einer enttäuschten didaktischen Erwartung bzgl. der Funktionalität einer didaktischen Handlung und aus reaktiven, aber gescheiterten Handlungen resultieren. S1 begründet dies durch negative Verhaltensweisen und Lernstrategien der LN (Z. 1-4). Die Irritation ergibt sich durch den Verlust der Kontrolle über die Lernprozesse bei der selbst-initiativen Nutzung einer Strategie, die S1 als unproduktiv betrachtet, aber nicht genauer reflektiert und analytisch vertieft. Anstelle von Problemanalyse inszeniert S1 ein situiertes, aktionales *reasoning* aus der Betroffenen-Perspektive (Z. 6-10) im narrativen Stil, hebt eigene Lösungsversuche hervor und stilisiert sich professionell. Die inszenierte direkte Rede im Dialog der Nähe mit LN (Z. 6-10) demonstriert ihre emotionale Nähe, Empathie, Lernenden- und Ressourcen-Orientierung sowie adaptive Haltung. Ihr Fokus auf die Hervorhebung der unterstützenden Eigenhandlung deutet darauf hin, dass S1 in einer Spirale gescheiterter Versuche und Routinen gefangen ist, die erst durch die Rekonstruktion der Problemlage lösungsorientiert überwunden werden kann. Die aktionale Perspektivierung und narrativ-dialogische Reflexe ohne genaue Kontextualisierung und Lernprozess-Spezifizierung erzeugt eine Mehrdimensionalität der Problemlage und eine Ambiguität im Fokus und löst erste kollegiale Interventionen aus, die auf Fokussierung, Lernprozessbezug und ein besseres kontextuelles Verständnis abzielen (Z. 11-13).

1 S1 es gibt dann von den SCHÜLERN, ähm bei der ähm produktion (-)
 2 IMMER die:::se verhaltensweise, dass sie anstatt die ähm von mir ähm
 3 vermittelten phra:::se:n, den wortschatz, diese ganzen HILFEN zu benutzen,
 4 (-) schnell nach den !HANDYS! greifen und google translate benutzen;
 5 S2 mhmm,
 6 S1 und ich erkläre dann immer wieder ähm du_kannst das SEHR gut formulieren,
 7 guck mal, DA steht das geschrieben, DA hast du das erfahren,
 8 HIER hast du dieses beispiel, da hast du deine EIGENE idee,
 9 =die du schon äh gesagt hast. und_jetzt bastle aus DIE:::sen sachen dann
 10 DEINE kleine geschichte oder DEINEN satz oder DEINE meinung. du hast,
 11 S3 also der übergang zu der PRODUKTIVEN phase, also,
 12 S1 genau,
 13 S3 also der schwerpunkt deiner frage,
 14 S1 genau; aber auch sonst; also wenn, wenn sie zum beispiel ähm
 15 ich mache ja äh vor dem textlesen äh vier schritte, die die darauf
 16 vorbereiten, dass sie den text verstehen können, aber wenn sie dann den
 17 text lesen, dann wieder (.) DARM ich mein !HANDY! benutzen,
 18 ich sage, du BRAUCHST das momentan nicht; oder manchmal sage ich
 19 ja, GU:T jetzt gerade bei dem text, bei dieser aufgabe DARFST du das
 20 benutzen; aber es gibt dann aufgaben, wo das NICHT der fall ist;
 21 du brauchst das einfach NICHT. du kommst SELBST zurecht.

Abbildung 1. Die erste Schilderung des Problems (Min. 3)

Obwohl die ergänzende Nachfrage bestätigend aufgenommen, aber eine kontextuelle Relativierung vorgenommen wird (*aber auch sonst*), sind im Weiteren (Z. 14–21) keine Veränderungen festzustellen: Es bleibt bei einer Zentrierung auf eigene Handlungen (*ich mache; ich sage*), die S1 im positiven Licht als LN-orientiert, fokussiert-konsequent, Lernautonomie fördernd, adaptiv und als reflektierte Expertin darstellen. Genauso bleibt die emotionale Betroffenheit und Hilflosigkeit im Umgang mit der unerwünschten Strategie der LN kontant, da diese weder im konkreten Lernkontext verortet noch aus der Perspektive der Lernenden verstanden wird. Die Nutzung direkter Redeinszenierungen im narrativen Reflex und eine Sprache der Nähe im fingierten Gespräch mit LN (Z. 17–21) stärkt die argumentative Kraft und epistemische Position. Affektive Belastung, selbstzentrierte Deutungsmuster und eine fachliche Selbstpositionierung als adaptiv und LN-orientiert erschweren sowohl die kontextualisierte Darstellung der Situation als auch einen analytischen Blick unter Einbezug der Perspektive der LN sowie die Vorbereitung spezifischer Anschlussmöglichkeiten, die eine kollaborative Analyse und eine lernprozess-bezogene Einordnung ermöglichen würden. Im Rahmen der anschließenden gemeinsamen Problemerfassung wirken die kollegialen Impulse unterstützend, indem sie S1 zu einer vertieften Betrachtung der situativen Zusammenhänge, zum besseren Problemverständnis und zu einer präziseren Formulierung der Leitfrage anregen.

Die Formulierung der konkreten Frage zur Spezifizierung des Beratungsauftrags – 15 Minuten später – markiert die erste diskursiv angestoßene reflexive Transition von S1 (Abb. 2), in der sich eine reflexive Bewegung in Form eines geschärften Fokus, eines vertieften Problemverständnisses und einer zunehmenden Ressourcenorientierung abzeichnen sollte. Auf den Impuls der Moderatorin (S2) zur erneuten Formulierung (Z. 1-2) reagiert S1 allerdings mit Resistenz, da sie keine Notwendigkeit sieht, die vorherige Darstellung in irgendeine Weise zu ändern (Z. 3, *habe ich schon am Anfang*). Dabei wird der interaktive Druck im kollaborativen Prozess und ein *Irritationsfunken* sichtbar (Z. 4-7): Die inferenziell basierte Ableitung der Frage aus der vorherigen Falldarstellung wird explizit abgelehnt, und die Fallgeberin wird aufgefordert, sich neu zu positionieren und einen klaren Fokus zu bestimmen, indem sie aus der bisherigen kollaborativen Problemanalyse nur einen Aspekt aufgreift und die Frage präzise formuliert (Z. 7, *also !NUR! eine Frage*). Die von der Moderatorin strikt eingeforderte Zielerorientierung und Formatbindung erzeugt Irritation und erhöht den Druck auf S1, entfaltet jedoch durch die Lachmomente (Z. 6-7) eine provokativ-unterhaltsame Wirkung, die einen entspannenden Annäherungseffekt schafft und das Gruppengefühl stärkt.

1 S2 und jetzt musst du eine frage stellen, auf welche du eine antwort bekommen
2 willst. was ist DEINE frage: eigentlich,
3 S1 was ICH wissen wollte, habe ich am anfang schon
4 S2 ABER in DIESEM moment, nein_nein, in DIESEM moment, was möchtest DU:, (.)
5 was für eine antwort? auf welche FRAGE:, also !NUR! eine: frage,
6 (alle lachen)
7 S2 also, nicht umfangreich; also !NUR! eine frage, (lacht)
8 S1 meine frage vorhin wa:r (.) wie kann ich das vermeiden, dass meine lerner
9 viel zu schnell nach ihren handys und dem google translate greifen,
10 wenn sie eigentlich schon hilfsmittel, scaffolding haben;
11 S2 oka:y, ja,
12 S1 (lacht) vielleicht noch, obwohl sie für die produktive phase vorbereitung
13 und_und hilfsmittel hatten- mhm, kann ich sie halt fra::gen,
14 machst du das deswegen, weil du faul bist oder weil du
15 S3 FAUL;
16 S1 ja:, weil (.) im prinzip ist es so, ich frage nicht,
17 aber im prinzip ist es so. bist du faul oder bist du dummm,
18 (alle lachen)
19 S3 oh ne:::, (lacht)

Abbildung 2. Die Formulierung des Beratungsauftrags im Anschluss an die Phase der kollaborativen Problemerkundung (Min. 17)

Obwohl S1 ihre Frage zur Spezifizierung des Beratungsauftrags nach der Intervention der Moderatorin nur partiell verändert, lassen sich mehrere Hinweise auf eine reflexive Transition und möglicherweise mikro-transformative Prozesse erkennen. Diese zeigen sich einerseits in der Kondensierung, Abstraktion, in der Fokussierung auf proaktives Handeln, einer klareren Kontextualisierung und in der präziseren Darstellung der situativen Zusammenhänge sowie in der Anknüpfung an kollegiale Impulse bzw. ihrer Integration; andererseits in der Relativierung der negativen Bewertung und Stigmatisierung der Lernstrategie der LN und in einer Problemlösungsorientierung. Die gesteigerte analytisch-explorative Haltung und Ressourcenorientierung – als Reflex der vorangegangenen kollaborativen Problemerkundungsphase – führen dazu, dass S1 beginnt, explorativ-lösungsorientierte Handlungen im Rahmen eines fingierten Dialogs mit den LN zu initiieren (Z. 13-14, *kann ich sie halt fragen*). Dabei treten bisher latente Annahmen zutage, insbesondere hinsichtlich der Einschätzung und Deutung von Faktoren, die deren Verhaltensweisen beeinflussen. Diese werden evident, wenn S1 das Verhalten defizitorientiert als Ausdruck mangelnder Intelligenz oder von Faulheit bewertet (Z. 13-17, *faul oder dumm*). S3 reagiert zunächst mit einer betonten Wiederholung in steigend-fallender Intonation (Z. 15), was auf ein individuelles Deutungsmuster hinweist, das die Entwicklung einer alternativen Handlung blockiert. Darauf folgt eine versuchte Begründung durch S1 (Z. 16-17) mit epistemisch relativierten, vorsichtigen Einleitung (*im Prinzip*), die aber faktisch eindeutig (*ist es so*) behauptet wird. Dies wird mit einem gemeinsamen Lachmoment begleitet, der das heikle Interaktionsmoment entschärft (Z. 18), bevor schließlich eine explizite Zurückweisung der defizitären und stark negativ konnotierten Bewertung im kollegialen Raum erfolgt (Z. 19). In der anschließenden Sequenz werden diese und weitere damit verbundene Haltungen in einem gesichtswahrenden Modus adressiert und transformativ bearbeitet, indem das Verständnis für die situierte Perspektive der LN und empathische Kognitionen gestärkt werden (vgl. hierzu das folgende Unterkapitel 5.2.).

Die weitere reflexive Transition von S1 ist in der abschließenden Reflexion evident, bei der Ableitung lösungsorientierter Schlussfolgerungen (vgl. Abb. 3). Dies wird deutlich in der Aufarbeitung eigener didaktischer und interpretativer Fehlannahmen, in der Entwicklung einer innovativen, kontextsensiblen Lösung sowie in einem Zugewinn an Handlungssicherheit. Diese Reflexion wird durch Ausdrücke der Dankbarkeit und die Würdigung der Beiträge der Gruppe gerahmt (Z. 1, 17) und durch explizite Verweise auf den Beitrag einzelner Kolleg:innen (Z. 6) erweitert. S1 hebt die lernprozessbezogene Anpassung der didaktischen Handlung als zentrale Handlungsmaxime hervor (Z. 2-3), wobei sie diese auf eine transitorische Lernphase bezieht, die die Reflexion

der Brückenfunktionalität und Projektivität der Instruktion für einen lernprozessförderlichen Handlungsradius umfasst. Dadurch zeigt sie die explizite Integration der kollegialen Impulse in ihre Reflexion. Anstelle einer Fokussierung auf die Lehrhandlungen verschiebt sich der Blick auf die Lernprozesse und Prozess-Orientierung, an denen die Erwartung an die Funktionalität der eigenen Handlung gemessen wird. Ebenso wird S1 sich der perspektivischen Differenz zwischen ihr und den LN bewusst sowie der Notwendigkeit, ihre ursprünglichen Erwartungen an die LN anzupassen (Z. 4-5). Deutlich ist auch der Zuwachs an empathischen Kognitionen, evident im Verständnis der Schwierigkeiten für LN, Prozess- und Wissensdifferenzen und bei der empathischen Re-Perspektivierung.

1 S1 zum DRITten mal glaube ich, ich bin DANKbar für alle tipps;
2 u:nd ich werde GANZ bestimmt noch mehr darauf achten,
3 dass ich VOR der produktiven phase: ähm die schüler mehr ÜBEN lasse; (-)
4 also was für MICH einfach ist, ist für meine schüler immer noch NICHT so
5 einfach und !SO! schnell machbar.
6 (.) so:, dann (.) was DU gesagt hast, ähm was hast du gesagt,
7 S6 mit den NOTen,
8 S1 ah, ja:, mit den NOTEN (.) genau, dass ich dann, wenn ich sehe,
9 äh google translate äh übernimmt die MACHT wieder (lacht),
10 dann lasse ich eine AUFGABE schreiben, bei der nur das einzige kriterium
11 ist, habe ich das vollständig SELBST verfasst oder nicht,
12 und das ist dann nicht sozusagen dieses (.) ENDergebnis (.) note,
13 sondern dann eine beSCHREIBende note, PROZESS note.
14 so, dann versuche ich meine lerner !NOCH! mehr (lacht) zu motivieren.
15 (lacht) also, da kann man immer MEHR machen- und_und also,
16 habe ich jetzt etwas vergessen, (.)
17 also, ihr habt ja !VIELE!, viele sachen gesagt.
18 (alle klatschen und lachen)

Abbildung 3. Ableitung der Schlussfolgerung (Min. 33)

Anschließend wird eine innovative Strategie als kollaborative Leistung abgeleitet. S1 zeigt dabei (Z. 9-13) eine integrativ-adaptive Kompetenz, indem sie aus den Impulsen heraus eine für den eigenen Kontext tragfähige Lösung entwickelt. Ziel dieser neuen Strategie ist es, eine unerwünschte, jedoch von den Lernenden selbst-initiierte, akzeptierte Strategie institutionell zu integrieren, gleichzeitig jedoch mit dem Lernprozess besser zu verknüpfen und zu steuern. Dies erfolgt durch die Einführung eines transparenten Systems mit einer Prozessnote, das auf dem Kriterium der Selbstständigkeit im fremdsprachlichen Handeln und Lernen basiert. Dadurch soll das Bedürfnis der LN nicht blockiert, sondern ihr Bewusstsein für die Funktionalität einer Strategie gestärkt werden. Dies bestätigt nicht nur das Verständnis für die Perspektive der LN und die

funktionale Integration als Grundlage didaktischen Handelns, sondern verlagert den korrekten Eingriff auf eine andere Ebene als ursprünglich vorgesehen. Das adaptive Mindset wird gestärkt, indem eine tiefere Verbindung zwischen den Lernbedürfnissen der Lernenden, dem Lernprozess/-kontext und den Lernzielen hergestellt wird, was zu einer Transformation der Art und Ebene der Problembearbeitung in einem mehrdimensionalen Lernprozess führt. Neben einer allgemeinen Deaffektierung und Entspannung wird ein weiterer Aspekt im Umgang mit Irritationen und inneren Widerständen deutlich. S1 hatte zuvor bei einigen Aspekten starke Resistenzen gezeigt und diese als Angriff auf ihre professionelle Identität wahrgenommen. Nun (Z. 14-15) wird dieser Aspekt jedoch lösungsorientiert und positiv aufgearbeitet und transformiert – dabei auch lachend gerahmt, wodurch der interaktive Druck und mögliche Dissonanzen konsensorientiert abgebaut werden und der kollegiale Raum als konstruktiv, produktiv und funktional gerahmt.

5.2. Umgang mit Irritationsfunken

Kollegiale Fragen und Kommentare, die explizit oder implizit unrealistische Erwartungen, unproduktive Annahmen sowie interne Widerstände und argumentative Kollisionen der Fallgebenden aufgreifen, erzeugen produktive Irritationsmomente für alle Beteiligten, die die kollaborative Argumentation, Reflexion und Veränderung fördern. Das angemessene Auslösen, Aushalten und konstruktive Aufgreifen dieser *Irritationsfunken* ist dabei zentral. Die meisten Fallgebenden zeigen zunächst eine Abwehrhaltung und Resistenz, reagieren mit persuasiven Argumenten, Rechtfertigungen, Widerspruch, Klarstellungen oder Wiederholungen, beginnen jedoch im Verlauf der Interaktion, dies als produktive Impulse konstruktiv aufzugreifen und explorativ, koargumentativ sowie innovativ zu nutzen. Dies ist auch der Fall in der hier exemplarisch illustrierten KFB (Abb. 4). Nach der evaluativen Äußerung von S1, in der eine Verhaltensweise der LN als entweder faul oder dumm bezeichnet wird (vgl. Abb. 2, Z. 17), geht eine weitere Kollegin (S3) nach einem Widerspruch einleitenden ABER kollegial lösungsorientiert auf die (irrtümlichen) Erwartungen an die LN ein und lädt zur Revision ein (Z. 1-2). Die Äußerung von S1 erkennt S3 als ein Irritationsfunken und entfacht durch ihre unmittelbare Reaktion gleichzeitig bei S1 ein Irritationsfunken, der vertiefte, selbst-korrektive Auseinandersetzung und Reflexion anstoßen soll. Dieser korrektive Eingriff von S3 wird zunächst als eine auffordernd-faktische Empfehlung formuliert (*du musst davon ausgehen*, Z. 1) und das Verständnis der LN-Perspektive als Voraussetzung betont. Dabei wird die generische Perspektive der LN stellvertretend wiedergegeben sowie

die Akzeptanz der ablehnenden Haltung der LN gegenüber dem Lernprozess. Nach diesem korrekten Eingriff mit der empathischen Annahme der LN-Perspektive folgt ein elaborierender Teil, in dem die Lehrenden-Perspektive (Z. 4-7) kollegial empathisch inszeniert wird und zugleich die Selbstzentriertheit der Lehrkräfte implizit kritisiert wird. Mehrere Ressourcen dienen dazu, den negativen, projektiven Wert dieses Irritationsfunkens für S1 abzumildern und eine geteilte argumentative Basis zu schaffen. Dazu gehören u.a.: inklusive Wir-Aussagen zum *in-grouping* (*wir Lehrer*, Z. 4) und die Inszenierung der inneren Rede bei der Selbstpriorisierung (*mein Fach ist das Wichtigste*, Z. 5), zur Stärkung des empathischen Interfaces; Verallgemeinerung (*jeder*) zur Vermeidung der Selbst-Betroffenheit und Entspannung; epistemische Absicherung durch Evidenzen aus einem vertrauten Erfahrungskontext (*in meiner alten Schule*, Z. 6) sowie die Wahl eines Faches, das prototypisch als weniger wichtig angesehen wird (*Sportunterricht*, Z. 7), und somit zur Distanzierung beiträgt und eine geteilte evaluative Basis sichert.

1 S3 ABE:R, also du musst äh so davon ausgehen, dass nicht !JEDER!
2 also so ein FAN von der deutschen sprache ist; ja,

3 S1 mhmm, ja, ja,

4 S3 also, wir als LEHRER, also JEDER lehrer denkt für sich- (.)
5 !MEIN! fach ist das wichtigste; das sage ich ma:l,
6 aber das habe ich in meiner ALTen schule gesehn-
7 ja::, sportlehrer sagen, !SPORT! ist äh am wichtigsten,

8 S1 ABER, man MUSS für das eigene fach schon schwä:rme:n,

9 S4 ja:, aber du kannst (.) du musst das VERSTEHEN, wie die SCHÜLER sind,
10 in DEM alter- ja:,

11 S1 ja, klar; das verstehe ich;

12 S3 ja, also sie SUCHen auch einfach nach einfachen [WEGe:n,_das].
S4 [EINFACHsten wegen,]
S1 [unverständlich]

13 S3 das machen WIR auch manchmal im leben; also wir, (.)
14 warum sollen wir HÜRDEN überwinden- also wenn das auch EINFACHER geht;

15 S1 JA:, das ist MENSCHlich, das ist menschlich; klar, (-) das ist klar,

16 S3 nicht, dass ich das bestätige, also (lacht)

17 S1 ja, mein ZIEL ist dass sie_sich auf deutsch kommuniziZIeren können;

18 S3 mhmm,

19 S1 und ja:, vielleicht klappt das auch mithilfe vom HANDY, aber das ist

Abbildung 4. Kollegiale Irritationsfunken

S1 (Z. 8, aber) reagiert mit einem Gegenargument bezüglich ihres eigenen Rollenverständnisses und der Selbsterwartung, Fachenthusiasmus und

leidenschaftliches Engagement zu zeigen. S1 verfällt dabei in ein *doing professional identity*, anstatt lösungsorientiert den Irritationsfunken aufzunehmen und kokonstruktiv zu argumentieren. Hier greift eine andere Kollegin ein, indem sie erneut die notwendige Beachtung der Perspektive der LN (*verstehen, wie die Schüler sind*, Z. 9) und die Berücksichtigung der Altersdifferenz hervorhebt (Z. 10). Neben der typischen *ja-aber*-Struktur wird ein Fach-Imperativ (s. Umformulierung von *können* mit dem Modalverb *müssen*, Z. 9) der empathischen LN-Orientierung als geteilte argumentative Basis eingebracht, wodurch weitere Gegenargumente entkräftet werden und das Verfallen in selbststilisierendes *identity-work* suspendiert wird. S1 bestätigt dies als selbstverständlich (*ja klar*) und behauptet ihr Verständnis (Z. 11, *das verstehe ich*). Anschließend ergänzen die Kolleg:innen weitere Argumente dazu (Z. 12), mit denen sie das empathische Verständnis der LN-Perspektive sowie die notwendige Akzeptanz ihrer Lernbedürfnisse verdeutlichen und hervorheben.

S3 inszeniert danach ein alltagsorientiertes *Reasoning*, evoziert aus der wir-Position geteilter Erfahrungen und demonstriert Empathie und eine perspektivische Äquivalenz (Z. 13, *das machen wir auch*) mit LN bzw. ermöglicht eine Verschmelzung der Perspektiven mit einem Topos aus dem Alltag, der hier als argumentative Schlussregel gilt (Z. 14, *Hürden einfach überwinden*). Dies führt anschließend zu konsensorientierten, pointierenden Handlungen der S1 mit der Akzeptanz der perspektivischen Äquivalenz (*ja, das ist menschlich*, Z. 15). S1 reflektiert anschließend ihre Ausgangsposition, Erwartungen und Ziele (Z. 17) und relativiert ihre ursprünglich ablehnende Haltung gegenüber der unerwünschten Strategie (*vielleicht klappt das auch so*, Z. 18). Diese kokonstruierte argumentative Basis ebnet den Weg für weitere kollaborative Lösungsentwicklungen und illustriert die transformativen Bewegungen auf der Mikroebene. Evident ist dabei einerseits der interaktive Gruppenzwang für S1, sich in der kokonstruktiven Argumentation konsensorientiert anzulegen, andererseits aber die Freiheit und Bestimmungshoheit der Fallgeberin in der Ableitung der Pointe.

Direkt im Anschluss (Abb. 5) bringt eine bisher weniger beteiligte Kollegin (S5) mit ihrem Vorschlag einen Impuls zum diskursiven Wechsel in eine mehr lösungsorientierte Richtung und dabei zugleich einen weiteren Irritationsfunken ein. Sie schlägt eine mögliche Vorgehensweise zur Reduktion der Smartphone-Abhängigkeit der LN vor, womit sie kohärent an die vorherige lösungsorientierte Aussage der Fallgeberin anschließt. Diese Darstellung (Z. 20-23) fokussiert die Bewusstmachung der LN für die Funktionalität einer Lernstrategie für das authentische sprachliche Handeln. Dabei inszeniert sie den situierten Dialog mit LN in einer LN-anangepassten Sprache und knüpft somit kohärent an das sprachliche Design der ersten Falldarstellung an, mit anwendungsbezogenen Argumenten,

hypothetisch situiert, dialogisch und Lernende direkt argumentativ adressierend. Die Direktivität des Ratschlags ist dabei reduziert durch Konjunktiv, ich-bezogene Formulierungen und ein fingiertes Gespräch mit LN.

20 S5 ALSO, ich würde ihnen zeigen, wenn ein DEUTSCHer in die klasse kommt-
 21 ihr habt KEINE zeit, handy zu benutzen. also:, ihr müsst äh äh
 22 auch ihm alles SO: sagen, dass er das verSTEHT, es geht um verSTÄNDnis-
 23 nicht, dass alles korrekt ist- es geht um SPREchen; das wäre EIN vorschlag.
 24 und der ZWEITE vielleicht (.) nicht durch das VERBOT,
 25 =weil die kinder machen sehr gerne was verBO:Ten wird- und nicht (.)
 26 also, sie MEHR motivieren als verbieten,
 27 zum BEIspiel, ich habe das mit alkohOL in der schule so: gemacht-
 28 (.) ich habe alkohOL erlaubt (.) äh bei den AUSflügen,
 29 und die haben das NICHT getrunken, weil sie haben gesagt,
 30 das macht KEINen spaß, wenn wenn_wir_das MACHen dürfn;

31 S1 ja:, ich würde NICHT sagen, dass bei mir das verBO:T im vordergrund steht;
 32 (lacht)

33 S5 JA, aber du sagst also, sie sie DÜRFen das nicht, oder ihr DÜRFT das nicht.

34 S1 ja::, ABER, manchmal ist es ABSOLUT äh angemessen und wichtig und gu:t,
 35 dann sage_ich JA, bitte, hier, guck mal, jetzt kannst du das recherchieren,
 36 such DIES und das- oder FINDE das wort auf deutsch;

37 S5 mhm,

Abbildung 5. Relativierung einer Aussage aus dem Vorfeld

Anschließend leitet sie mit einem klaren diskursiv organisierenden Zwischenschritt (Z. 23-24) einen weiteren Vorschlag ein, mit dem sie einen in der Falldarstellung flüchtig erwähnten Aspekt (*Handyverbot*) aufgreift (Z. 24). Die Ablehnung der Vorgehensweise, zu der sich S1 im Vorfeld positioniert hat, stellt eine potenzielle Irritation dar, weshalb S5 dies vorsichtig einleitet. S5 untermauert ihre Argumentation im Vorfeld auf der allgemeinen Ebene mit einer generischen Schlussregel (Z. 25, *Kinder machen sehr gerne*) und stützt ihre Position anschließend durch das Einbringen eigener Erfahrungen (Z. 27-30), mit einem nicht-äquivalenten, aber unterhaltenden Beispiel (*Alkoholkonsum*). Dabei wird erneut in einem narrativen Reflex die Stimme der LN empathisch inszeniert (Z. 30) und argumentativ funktionalisiert, was kohärent an das Design der vorherigen Argumentationen anschließt. Zwischen diesen zwei Schritten wird die Empfehlung (*mehr motivieren, als verbieten*, Z. 26) auf der unterstellt geteilten argumentativen Basis als logische Schlussfolgerung formuliert und die potenzielle Ablehnung des Arguments von S1 in Zusammenhang mit dem Verbot abgeschwächt. Der argumentativ funktionalisierte narrative Reflex von S3 unterstützt nicht nur die Argumentation und stärkt eine geteilte Erfahrungsbasis, sondern mildert die potenzielle Irritation einer Empfehlung, die der vorherigen Aussage von S1 widerspricht und im kollegialen Raum als *face-threatening act*

erkannt werden könnte. Anstatt den Vorschlag konstruktiv aufzunehmen und kokonstruktiv argumentativ anzuschließen, reagiert S1 darauf jedoch mit höflicher Ablehnung (Z. 31, *ich würde nicht sagen*) und distanziert sich davon (*Verbot im Vordergrund*), bleibt dabei jedoch lachend entspannt. Die ablehnende Distanz der Fallgeberin mit lachender Bekundung der Irrelevanz erzeugt eine weitere interaktive Irritation und einen Begründungsdruck für S5, den sie durch direkte Verweise auf vorherige Aussagen der Fallgeberin (Z. 33) auflöst, epistemisch absichert und die Gültigkeit eigener Argumentation im Vorfeld wiederherstellt. Während die erste ablehnende Argumentation von S5 die Fallgeberin eher implizit adressiert und gesichtswahrend formuliert ist, ist sie in der zweiten Schleife direkt konfrontativ. Dies projiziert die starke Erwartung an S1, ihre Position im Hinblick auf den Impuls von S5 zu klären, die erkannte Dissonanz zu erläutern, um auf den Vorschlag einzugehen.

S1 leitet den Turn (Z. 34–36) mit relativierenden *ja-aber*, aber stellt ihre Position als kohärent zu der von S5 dar und begründet dies mit Angemessenheit, Relevanz und argumentativer Illustration konkreter Handlungen im Unterrichtskontext. Dadurch entkräftet sie die Unterstellung einer Verbot-Strategie und schützt ihre professionelle Identität, ohne jedoch lösungsorientiert auf den Vorschlag einzugehen und kokonstruktiv argumentativ weiter zur Entwicklung einer neuen Strategie beizutragen. Die Argumentation demonstriert ihre Konsensorientierung, aber auch eine Wehrhaltung zur Sicherung des eigenen professionellen Images und angleichender Klarstellung bzgl. der subjektiven Theorie. Die vergangene Erfahrung wird narrativ wiederaufgenommen, anstatt proaktiv, lösungsorientiert und kokonstruktiv zu argumentieren. Dies führt zu weiteren Interventionen von S5: Durch mehrere alternative Vorschläge (Z. 38–44) versucht S5, das Verharren von S1 in Rechtfertigung, Bestätigung und alten Begründungsmustern aufzubrechen und eine adaptiv-explorative Lösungsentwicklungsorientierung anzustoßen. Doch auch hier bleibt das Reaktionsmuster der Fallgeberin ähnlich: Anstatt sich auf die Impulse aus den Vorschlägen einzulassen, diese tiefer zu verstehen und kokonstruktiv lösungsorientiert weiterzuentwickeln, bestätigt S1 die vorgeschlagenen Handlungen lediglich als bereits bestehend (Z. 45, *so ist es eigentlich auch*) und verfällt in eine flache, narrativ-deskriptive Argumentation.

38 S5 ODER, du kannst also am ANfang der stunde die HANDYS sammeln, und also ähm
39 verSCHIEdene stunden organisie:ren, also ähm EINmal eine stunde,
40 wo viel geGOOgelt wird-

41 S1 ja:, ja,

42 S5 ode:r APPS werden verwendet und die andere stunde überhaupt OHNE handy,
43 und dann haben sie IRGENDwie: strukturen- also WANN wir das benutzen dürfen;
44 ja:, also

45 S1 ja:, SO ist es eigentlich auch- also, wir arbeiten ja auch ähm oft einfach
46 SELBSTständig am laptop, man hat DA (.) im google classroom AUFgaben,
47 macht DIES und das (.) und GUCK dir das an und schreib dies und das;

48 S5 ABER, nicht in EINer stunde; dann also greifen sie überhaupt NICHT in einer
49 stunde (.) zu HANDYS und in einer stunde die ganze stunde verwenden sie apps
50 oder sie googeln etwas- also, verSCHIE:dene methoden verwenden und formen;

51 S1 ja:, okAY; manchmal machen sie präsentaTIONen, recherCHIERe:n in gruppen
52 zu irgendwelchen, was_weiß ich, deutschen STÄ:dtien oder (lacht) IRGENDwas,
53 EGAL zu welchem thema- und machen geMEINsam eine präsentation am computer-
54 u:nd ich glaube, da gibt es schon ABwechslung,
55 aber, ich bin dankbar für ALLE tipps;

Abbildung 6. Anregung einer kokonstruktiven Lösungsentwicklung

Dabei gibt S1 einen groben Einblick in die Handlungskontexte, betont jedoch ausschließlich Aspekte, die ihr professionelles Image in einem positiven Licht erscheinen lassen – etwa durch Argumente wie die Förderung der Lernautonomie, die Integration digitaler Medien und ein vielfältiges Angebot an Materialien (Z. 45–47). Die Darstellungen sind als dialogisch-situiertere Inszenierungen im fingierten Gespräch mit Lernenden formatiert (Z. 47, *mach dies und das, guck dir*) bzw. im narrativ-dialogischen Design kohärent mit den vorherigen Aussagen, wodurch ihre argumentative Kraft, in einem epistemisch flachen und symmetrischen Modus gestärkt wird. S5 versucht im nächsten kokonstruktiven Turn (Z. 48–50), erneut eingeleitet mit *aber*, ihre eigentliche lösungsorientierte Absicht und den Vorschlag zu verdeutlichen sowie jene Aspekte hervorzuheben, die über das bisher Gesagte hinausgehen und evtl. eine neue Vorgehensweise anstoßen könnten bzw. S1 erneut lösungsorientiert zu richten.

S1 erkennt das Neue jedoch nicht, was sich einerseits durch die intersubjektiv schwer nachvollziehbare, wenn auch kohärente und elaborierte Darstellung des Innovativen durch S5 erklären lässt; andererseits ist dies auf die professionelle Selbstschutzhaltung von S1 in einem neuen interaktiven Rahmen das gering ausgeprägte kokonstruktive Argumentationsverhalten zurückzuführen. Stattdessen bestätigt sie alle Impulse und Vorschläge als bereits Vorhandenes, veranschaulicht es selektiv und betont die bestehende Abwechslung (Z. 54), wodurch eine Rückspiegelung im eigenen Deutungsrahmen evident wird. Anstatt explorativ kokonstruktiv zu argumentieren, wird protektiv, defensiv, quasi kongruent

und angleichend argumentiert. Das pointierende Argument der Abwechslung (Z. 54), mit dem S1 auf die Äußerung von S5 zur Kombination verschiedener Methoden (Z. 50) eingeht, sowie die anschließende Nutzung von *aber* (Z. 55) deuten darauf hin, dass kollegiale Vorschläge selektiv rezipiert und als Unterstellung fehlender Elemente interpretiert werden, anstatt diese kokonstruktiv zur Lösungsentwicklung und die Erweiterung des eigenen Handlungsspektrums zu nutzen. Eine unmittelbar Dankbarkeits-Äußerung signalisiert *preclosing*, ohne dass dies interaktiv ausgehandelt wird, was auf ein heikles Moment hindeutet.

5.3. Kokonstruktive und narrative Argumentation

Narrative Reflexe erweisen sich im kollegialen Problemlösehandeln als frequent und multifunktional: Sie reduzieren die Direktivität von Ratschlägen, stärken diese argumentativ, harmonisieren epistemische und deontische Positionen, öffnen den Raum für anschließendes kooperatives *Reasoning* und schaffen Anschlüsse für lösungsorientierte, kollektive Argumentation. Das folgende Beispiel (Abb. 7) zeigt diese Dynamiken im koargumentativen Handeln, angeregt durch narrative Reflexe: Die Sequenz beginnt mit der Bestätigung die Erfahrungsäquivalenz von S3 nach der positiven Einordnung eines vorher eingebrachten Vorschlags (*gute Sache*, Z. 1). S3 bekräftigt diesen epistemisch mit einem Narrativ aus der eigenen Umsetzungsperspektive (Z. 1-6) und pointiert mit dem Argument der Konsequenz (Z. 7, *Bewusstsein für Missverständnisse*). Dabei wird die vorherige Argumentation erweitert und Impulse für die partizipative Koargumentation gegeben, denn andere Teammitglieder (S1, S2, S3, S4) reagieren darauf (Z. 8-10) in einem *joint-construction*-Modus nicht nur mit Bestätigungen, sondern tragen zur argumentativen Erweiterung bei (Z. 8), durch Spezifizierung von Auswirkungen der Strategie für LN im eigenen Kontext. Dabei verlagert sich der argumentative Fokus von der Handlung auf die Konsequenz und die Akzeptanz seitens der Lernenden, sodass im nächsten argumentativen Schritt gemeinsam, kokonstruktiv an der Formulierung möglicher reaktiver Begründung zur Überzeugung der LN gearbeitet wird. Die Überlappungen (Z. 9-10) illustrieren Momente der perspektivischen und argumentativen Angleichung, die zur Bildung einer geteilten Position in einem fingierten Gespräch mit LN führen. Die Offenheit für koargumentative Beiträge und ihre Integration in die eigene Argumentation trägt zu einer stärkeren Partizipation anderer bei, ohne die Dynamik der Rederechtsverteilung zu stören, da S3 den Übergang zum nächsten argumentativen Schritt weiterführt (Z. 11) und im Folgenden eine argumentativ organisierende Rolle übernimmt. Dabei rahmt S3 alle vorgeschlagenen Handlungen als mögliche Alternativen (Z. 11), was zur Reduktion des Drucks

in Bezug auf die Verpflichtung gegenüber den Handlungsvorschlägen beiträgt und die explorative Haltung und diskursive Entspannung stärkt.

1 S3 also, das finde ich auch ne GUTE sache, weil das haben wir auch- (.)
 2 gerade jetzt sozusage:n AUSprobiert bei dem SCHÜLERaustausch,
 3 dass die schüler auch DAS gemacht haben, dass sie teilweise auf die LEHrer,
 4 weil (.) POLnisch können sie nicht;=und sie haben das WIRKlich mit sogar-
 5 mit WHATSapp glaub_ich (.) du schreibst auf DEUTSCH-
 6 und Übersetzt hier das aufs POLnisch;
 7 dann sehen sie auch, zu welchen MISSverständnissen es manchmal kommt;

8 S1 ja., ich habe da BEIspiele geführt und dann LACHten die alle,
 9 [ja:,]
 S5 [geNAU,]
 S4 [genau;]
 10 S2 [ja,] ich_hab AUCH eine menge beispiele;

11 S3 das ist ALSO auch so_ne MÖglichkeit, dass man auch !SO! was macht,
 12 aber man kann ebn auch SAGE:n, mein AKKU ist leer und TUT mir leid,

13 S1 mhm,

14 S3 wenn dein akku !LEER! ist,

15 S1 ah ja:;

16 S3 kannst du die sache !NICHT! machen; (.) mit dem HANDY,
 17 auch wenn du das NEUeste hast;

18 S1 mhm, ja:, ja; (lacht) DAS ist_es e:ben,

19 S3 oder_oder dein INTERNET funktioniert nicht (.) überall;
 20 [und dann hast du KEIN internet.]

21 S1 [ja, wir haben hier] KEINen wlan,

22 S3 du hast KEIN wlan, und was machst du DANN,

23 S5 dAnn bist du verLO:Ren; (lacht)

24 S3 verLOREN. (.) und wenn du das im KOPF hast, dann bist du NIE verloren;
 25 dann findest du immer eine: !LÖS!ung.

26 S1 [mhm,]
 S2 [mhm;]
 27 S3 also, ich glaube, man soll immer mit den schülern irgendwie REDe:n,
 28 und ihnen auch SAGN, das ist NICHT falsch;=handy ist SU:PER,

29 S1 ja:, [ja,]
 30 S3 [ich] benutze auch HANDY, und du kannst das IMMER nutzen,
 31 ABER, was ist wenn es NICHT funktioniert, ne,

32 S1 mhm,

33 S5 mhm,

34 S3 dann musst du dir ANDERE wege suchn,

Abbildung 7. Kokonstruktives Argumentieren

Der Übergang zum zweiten argumentativen Part, in dem kokonstruktiv die Argumentation entwickelt wird, wird mit der Inszenierung der direkten Rede in einem Gespräch der Nähe mit LN eingeleitet (Z. 12, *man kann eben auch sagen*). Dabei wird in einer adressatenorientierten Weise argumentiert (Z. 12, 14, 19, 20), um LN von der begrenzten Funktionalität einer unreflektiert und inflationär

genutzten Strategie zu überzeugen. Andere Kolleg:innen beteiligen sich in diesem fingierten Gespräch mit LN koargumentativ und kokonstruktiv, indem sie nicht nur bestätigend und pointierend handeln (Z. 13, 15, 18), sondern auch weitere Argumente einbringen (Z. 21, 23) und diese als *joint-practices* umsetzen. Die situiert-aktionale Perspektivierung und die Inszenierung eines Gesprächs mit LN, bei der durch gezielte Pausen an relevanten Stellen diskursive Positionen geöffnet werden, fördert die koargumentative Partizipation und trägt so zur Bildung einer gemeinsamen Position bei. S3 integriert die kokonstruktiven Beiträge, organisiert sie argumentativ und baut darauf weitere kohärente Handlungen auf (22, 24, 25). Nachdem keine weiteren kokonstruktiven Turns erfolgen (S. 26), leitet S3 eine argumentativ integrative, abstrahierende, pointierende Schlussfolgerung (Z. 27–34) dieser kokonstruierten Argumentation ab. Diese hat den Charakter einer verpflichtenden Handlungsmaxime (*man muss reden und sagen*, Z. 27), mit einer empathischen Haltung gegenüber LN (*ich nutze und du kannst das auch*, Z. 30) und klaren, nicht-evaluativen und nicht-präskriptiven Positionierung (Z. 28, *nicht falsch, ist super*). Auch wenn keine Verbote oder Vorgaben gesetzt, sondern grundsätzlich alle Optionen zugelassen werden, wird jedoch mit einer kontextuellen Einschränkung (*aber was ist wenn*, Z. 31) ein Gegenargument formuliert, der auf der Konfrontation der LN mit der Nichtfunktionalität einer Handlung basiert und mit der Anregung zur Suche nach einer alternativen Strategie (Z. 34) abschließt. Dabei sind alle vorherigen Argumente in die Pointe integriert und in einer adressatengerechten, dialogischen, situiert aktionalen Weise formuliert, die eine unmittelbare dialogisch-situierter Anwendung ermöglicht. Dieses Design ist mit der vorausgehenden argumentativen Modalität (inszenierte, situiert direkte Rede, mit dem Charakter eines fingierten Narrativs) abgestimmt bzw. entspricht der im Vorfeld ausgehandelten diskursiven Norm, deren Veränderung durch abstrahierende fachliche Verdichtungen möglicherweise negative Auswirkungen auf die epistemische Harmonie und die Rollenverteilung im Team hätte.

Die koargumentative Partizipation führt zu weiteren narrativen Anschlussbeiträgen, die zusätzliche Erfahrungsäquivalenzen in anderen Kontexten aufzeigen, wie in der unmittelbar anschließenden Sequenz (Abb. 8). Eine bislang weniger aktive Kollegin, S6, beteiligt sich mit einem positiv wertenden, emotionalisierten und illustrativ-bestätigenden Kommentar zu einer der vorangegangenen Schlussfolgerungen (Z. 1–8) und fokussiert einen sekundären Aspekt (*Missverständnisse bedingt durch schlechte Übersetzungen*). Gerahmt als *tolle, schöne und lustige* Erfahrung bringt dieser narrative Reflex eine positive Haltung gegenüber negativen Lehrerfahrungen, eine emotionale Entspannung und hebt einen Aspekt als Argument hervor, der zuvor als selbstverständlich erschien. Obwohl der Beitrag von S6 thematisch kohärent eingeleitet wird und als Evidenz aus eigener Erfahrung gerahmt wird (Z. 1–2), enthält er nach der narrativen

Veranschaulichung keine abstrahierte argumentative Pointierung mit Fokus auf die vorherige Lösungshandlung, sondern hat einen eher flachen illustrativen und unterhaltenden Charakter und gibt eine weitere Evidenz, die das kokonstruktive Argumentieren im Vorfeld unterstützt. Dabei erfüllt der narrative Reflex eine sozio-integrative Funktion für S6, die als jüngste Kollegin im Team die geringste Erfahrung mit diesem interaktiven Format hat und bisher sehr zurückhaltend war, sodass ihre erfahrungsbasierte argumentative Angleichung hier als fachliche Positionierung, Stärkung der Akzeptanz und des Gruppenzugehörigkeitsgefühls fungiert.

1 S6 ich habe auch eine TOLle erfahrung mit den missverständnissen gemacht, ja,
 2 wenn man sie dann thematisIERT- und besonders wenn sie LUSTig sind, ja:,
 3 S1 aha, aha,
 4 S6 dann zeigt man das ganz SCHÖN, dass es mit dem HANdy- (-) äh
 5 auch NICHT immer gut funktioniert hat, ja:,
 6 wenn ein schüler den SATZ gebildet hat- äh
 7 meine großmutter hat an ZUCKERrübe gelitten, (lacht),
 8 also der ZUCKERkrankheit [sagt; (lacht)]
 9 S1 [aha,]
 10 S6 ja:, das sind so SCHÖNE beispiele, ja;
 11 S2 ABER, das ist schon sehr oft die äh die den satz
 12 S4 mhmm,
 13 S2 von der EINER seite, wenn das aus dem ESTnischen, sagen wir,
 14 ins DEUTsche übersetzt wird- und dann nochmal zuRÜCK;
 15 und dann entsteht wieder auf ESTnisch !TOTAL! was anderes;
 16 S6 mhmm,
 17 S2 also, geNAU den gleichen satz-
 18 S5 ja,
 19 S3 OKAY, aber [MEIne schüler sind schlau,]
 20 [sie übersetzen aus dem ENGLischen] ins deutsche,
 21 S3 geNAU; das wollte ich auch SAGen, mein SOHN sagt mir (.) also
 22 mein SECHSzehnjähriger, sie übersetzen das NICHT aus dem slowakischen,
 23 S6 aha?
 24 S3 sie sind schon gut in ENGLisch- und sie überSETzen den ga:nzen test (.)
 25 der deutschlehrerin ins ENGLische und dann [kommt]
 26 S6 [aha]
 27 S3 was GU:tes raus, ja:,
 28 S1 ja,
 29 S3 also [KLEIne sprachen,]
 30 S1 [das is x geringer,]
 31 S4 ja:, also sie sind schon ein SCHRITT, oder !ZWEI! schritte vor uns;
 32 S1 was ist die LETZte ph:ase,
 33 S2 du sollst uns RÜCKmeldungen geben;

Abbildung 8. Verkettung narrativer Reflexe

Diese Darstellung ist jedoch weniger argumentativ-funktional ausgerichtet und orientiert sich nicht an konkreten Vorschlägen. Stattdessen sorgt sie für emotionale Entspannung und Unterhaltung der Gruppe. Außerdem verschiebt dieser narrative Reflex den Fokus auf ein anderes Thema. S2 knüpft mit einem weiteren vergleichenden narrativen Reflex (Z. 11-17) einer argumentativen Erfahrungsäquivalenz an, stellt einen Kontrast zum eigenen Kontext her, entfernt sich dabei jedoch weiter von der ursprünglichen Fragestellung und liefert eine argumentativ wenig fokussierte Evidenz ohne funktionale Einordnung, abstrahierte Pointierung oder argumentative Anbindung. Diese narrativen Reflexe lösen auch bei anderen Kolleg:innen ein ähnliches Muster aus, eigene Erfahrungen und spezifische Evidenzen als etwas Neues, Überraschendes, Unerwartetes – im Sinne von *doing peculiar evidencing & self-disclosing* als evidenzbasierte Selbstpositionierung – einzubringen, zu vergleichen und pauschale Aussagen über Lernende abzuleiten, ohne jedoch Lösungen zu entwickeln. So berichtet hier S3 nicht nur aus ihrem eigenen Lehrkontext (Z. 19), sondern auch aus ihrem privaten Alltag (Z. 21-27) und rahmt dies mit evaluativen Statements über Lernende (*schlau, zwei Schritte vor uns*). Dadurch wird das Problemlösehandeln von der Entwicklung konkreter Handlungslösungen für einen spezifischen Fall hin zur Einbringung und zum Austausch von kontrastierenden und überraschenden Evidenzen transformiert und trägt zugleich zur geteilten evaluativen Positionierung und zur Angleichung subjektiver Theorien bei. Der Fokus verlagert sich vom lösungsorientierten Handeln, vom Fall und von der Fallgeberin auf die aktionale Perspektive der LN und damit verbundene *beliefs* und Wahrnehmungen der Lehrkräfte. Trotz aller Probleme der funktionalen Kalibrierung dieser narrativen Reflexe und evaluativer Statements trägt dies positiv zur Entwicklung kognitiver Empathie sowie zur Erweiterung und Diversifizierung der Einblicke in die Perspektive der LN bei, denn zunehmend erkennbar ist das explizite Demonstrieren des Verständnisses für die aktionale, emotionale und kognitive Perspektive der LN. Kolleg:innen begleiten dies mit Bestätigungen (Z. 23, 26, 28) und die Fallgeberin kooperativ mit koargumentativen Ergänzungen (Z. 20) und Einordnungsversuchen (Z. 30). Dies unterbricht aber S1 direkt im Anschluss mit der Frage nach dem Ablauf und nächster Phase (Z. 32) – vermutlich an der Stelle, wo der Austausch für sie aufgrund ihrer Fallzentrierung und engen Lösungsorientierung nicht mehr produktiv zu sein scheint, wodurch sie den Übergang in die nächste Phase beschleunigt. Auch wenn dieser narrative Austausch weniger funktional erscheint, erfüllt das Abgleichen der Evidenzen, die empathische Multiperspektivierung und kollektive Positionierung eine gemeinschaftsfördernde Funktion für eine professionelle Identität und kollektives *Reasoning*, zeigt aber zugleich Probleme in der Erweiterung des kollaborativen Handlungsradius auf Aspekte, die nicht

direkt mit dem Fall zusammenhängen und ihrer kohärenten Einbindung zur Lösungsentwicklung.

6. DISKUSSION UND FAZIT

Die vorliegende fallbasierte Interaktionsanalyse der kollaborativen Lösungsentwicklung im Rahmen der kollegialen Fallberatung mit einer internationalen Gruppe von DaF-Lehrenden bestätigt die Relevanz und Multifunktionalität und dokumentiert einige Herausforderungen dieser professionellen Lerngemeinschaft. Die reflexive Bewegung der Fallgeberin – von der ersten Falldarstellung über die Formulierung des Beratungsauftrags bis hin zur Lösungsentwicklung – verdeutlicht einerseits die emotional-motivationale und sozial-integrative Funktion des Formats und zeigt andererseits die Transformation ihrer subjektiven Theorie. Evident wird dies in der Aufarbeitung didaktischer und interpretativer Irrtümer, der Multiperspektivierung sowie im verstärkten empathischen Verständnis für die Perspektive der LN und mögliche Divergenzen in diesem Zusammenhang. Kollaborative Impulse haben zu einer verstärkten Fokussierung auf lernprozessspezifische, prozessuale Anforderungen und einer Hinterfragung der Maßstäbe zur Einschätzung didaktischer Angemessenheit geführt. Darüber hinaus wurde eine aus der Umsetzungsperspektive reflektierte Lösung entwickelt, die eine ursprünglich negativ evaluierte Lernstrategie als Bedürfnis der Lernenden akzeptiert und funktional integriert sowie die negativen Auswirkungen auf die Lernprozesse adaptiv, auf einer übergeordneten Ebene, mit angepasster Funktionalität und Transparenz für Lernende konstruktiv bearbeitet. Es konnte eine Bewegung im Reflexionshandeln von ad hoc reaktiven Mikroaktivitäten in repetitiven Aktionsschleifen zu einem systematischen, transparenten, zielgerichteten Ansatz beobachtet werden, der mehrere didaktische Ebenen verbindet, Lehr- und Lernperspektiven kohärent integriert und lernfunktional reguliert. Die Herausforderungen betreffen nicht nur die multiperspektivische Erweiterung und Vertiefung der Reflexion, angeregt durch kollegiale Impulse, sondern auch die Fokussierung, Prioritätensetzung, Abstraktion, systematische Eingliederung transformierter Wissensbestände sowie die Integration verschiedener Argumentationsstränge. Dies bezieht sich auch auf die emotional-motivationale Ebene, denn die Fallgeberin muss sich auf eine produktive Selbstdistanz bei *beliefs*-Offenbarungen einlassen, eigene emotionale Betroffenheit und interaktiven Druck des Formats überwinden, evaluative mit einer ressourcenorientierten Haltung ersetzen, Irritationsfunken konstruktiv verarbeiten, Handlungsbereitschaft beweisen und das gesichtswahrende *doing of identity work* minimieren und angleichend an die kollektive Identität

transformieren. Auf der interaktionalen Ebene deuten sich in diesem transitiven Handeln der Fallgeberin einige Bereiche an, die durch Interaktionstrainings als interaktive Teilkompetenzen systematischer gefördert werden sollten: Das umfasst verschiedene Handlungskontexte, beginnend bei der ersten analytisch-explorativen Falldarstellung und mehrdimensionalen Reflexion des Problems über die Ableitung des Beratungsauftrags bis hin zur abschließenden Reflexion mit der Integration, Kondensierung, Systematisierung, Pointierung und Abstraktion der kollaborativ entwickelten Lösung, wobei auch das Bewusstsein für die Transformation im interaktiven Handeln und Reflektieren im Sinne der *transitiven Reflexivität* (Lazovic 2025a) zu fördern wäre. Transitorische Handlungen setzen ein offenes, kokonstruktives Eingehen auf kollegiale Impulse, ihre kohärente Integration und zugleich eine selbsttransformative Reflexion voraus. Einige Kompetenzbereiche, die systematischer zu fördern wären, betreffen u.a. die fachspezifische Elaboriertheit in der Falldarstellung, die Multiperspektivierung sowie die reflexive Polyvalenz und Reflexionsvertiefung, ebenso wie eine produktive Selbstdistanzierung zur Überwindung innerer Widerstände im Reflexionshandeln. Ein weiteres Desiderat liegt in der gezielten Ausrichtung von Fortbildungsprozessen auf Strukturen, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit sichern und kollaborative Erkundungs- und Rekonstruktionsprozesse durch anschlussfähige Impulse fördern und – über den Einzelfall hinaus – kollektive Reflexion sowie gruppenbezogene Lernprozesse anregen.

Der zweite Analyseteil veranschaulicht exemplarisch den Umgang mit Irritationsfunken und zeigt einige Widerstände und Herausforderungen auf, aber auch deren kokonstruktive Überwindung. Irritationsfunken werden dabei einerseits ausgelöst durch direkt ablehnende, suggestive, direktive, evaluative Kommentare, basiert auf Divergenzen subjektiver Theorien in der Gruppe, und andererseits durch implizite Lösungsvorschläge, die eine Bewertung oder Relativierung einer Vorannahme darstellen oder als solche von der Falldarstellerin selbst projiziert werden. Anstatt Divergenzen kokonstruktiv aufzunehmen und in ihrem erkenntnis-fördernden Potenzial als „epistemische Funken“ für die Lösungsentwicklung aufzugreifen und weiter explorativ zu argumentieren, zeigt sich die Tendenz diese abzulehnen, sich zu distanzieren, sowie durch *doing professional identity work* gegenzuargumentieren und sich durch angleichende Rechtfertigung eigener subjektiver Theorie zu repositionieren und die koargumentative Auseinandersetzung zu meiden. Die Irritationsfunken setzen mehrere Sequenzen koaktiver Argumentation in Gang, die für die Fallgeberin mikro-Reflexionssprünge (bzgl. eigener Erwartungen, Ziele, Einstellungen), Neudimensionierungen und die Arbeit an der kohärenten Verknüpfung verschiedener Argumentationsstränge, kollidierender Einstellungen oder Ebenen didaktischen Handelns auslösen, die präaktional entscheidend wirken. Interaktive Dynamiken zur Überwindung

der Widerstände im konstruktiven Umgang mit Irritationsfunken entstehen einerseits durch Praktiken, die einen interaktiven Druck durch Hinterfragung von *beliefs* und Impulse zur argumentativen Repositionierung erzeugen, wie etwa durch die Reperspektivierungen (Spiegelung der Perspektive der LN oder Einnehmen einer anderen Perspektive außerhalb der fachlichen Rolle), direkte Verweise auf vorherige Aussagen, die eine subjektive Theorie sichtbar machen, epistemische Absicherung der Gegenargumente durch eigene Erfahrungen sowie die Koargumentation mehrerer Kolleg:innen in *joint-practices*. Andererseits wird interaktive Entspannung durch das Einbringen weiterer Alternativvorschläge erreicht, die nicht-direktiv, sondern als weiterführende, kohärent anschließende, aufbauende Optionen formuliert sind und eine aktive Beteiligung am kokonstruktiven Dialog anregen, sowie Praktiken, die gesichtswahrend das Verharren in der Rechtfertigung und Bestätigung von Begründungsmuster aufbrechen und bei Widerständen in eine lösungsorientierte Richtung steuern. Hier ergeben sich weitere interaktive Teilkompetenzen, die systematischer zu fördern wären: Irritationsfunken konstruktiv einzubringen, anzunehmen und sich aktiv in die kokonstruktive Argumentation einzubringen sowie diese zielgerichtet, ressourcen- und lösungsorientiert sowie reflektiert zu steuern, um auf Widerstände kollegial und kokonstruktiv transformativ einzuwirken.

Der dritte Analyseteil zeigt eine klare Tendenz zur argumentativen Funktionalisierung narrativer Reflexe als Träger von Empfehlungen, die es ermöglichen, in einer epistemisch bekräftigten, symmetrischen und indirekten Weise, Vorschläge zu unterbreiten, aber vor allem den Diskurs für eine explorative, kokonstruktive, partizipative Argumentation zu öffnen und somit Räume für kokonstruktive Lösungsentwicklung zu schaffen oder argumentativ gesichtswahrend zu handeln. Die Inszenierungen der direkten Rede im fingierten Gespräch mit Lernenden, die situiert-aktionale und emotionalisierte Perspektivierung, die Öffnung von Positionen im Turn für koargumentative Erweiterungen im Sinne der *dual-mind-Syntax* (Haselow 2024), ihre unmittelbare Integration und abstrahierendes Pointieren kokonstruierter Argumente trägt zum interaktiven und argumentativen Zusammenwachsen der Gruppe und zu einer verstärkten Beteiligung mit häufigen *joint-constructions* bei. Anstelle einer direkten Gegenargumentation greifen Kolleg:innen auf narrative Reflexe, in denen sie nicht nur die Stimme der Lernenden argumentativ funktionalisieren, um implizit Kritik zu formulieren oder Spannungen zu adressieren, sondern eine gemeinsame argumentative, kokonstruktive Basis zu bilden, um im fingierten Gespräch mit Lernenden gemeinsam als Team zu argumentieren. Im *joint reasoning* kokonstruieren Kolleg:innen argumentative Strukturen, die ihre *reflection-in-action* verstärken, zur Bildung einer Gruppenidentität und geteilten Deutungsmustern beitragen. Die Inszenierungen situiert-aktionaler Dialoge mit LN und narrative

Selbst-Reflexionen stellen einerseits ein äquivalentes, kohärentes Design zur Falldarstellung dar, die es ermöglicht die ausgehandelte diskursive Norm des Argumentierens zu beachten, deren Veränderung durch abstrahierende fachliche Verdichtungen negative Auswirkungen auf die epistemische Harmonie und die Rollenverteilung im Team hätte. Andererseits dient diese situierter-aktionale, dialogische Argumentation im Gespräch mit LN zur Harmonisierung epistemischer und deontischer Positionen und zur Sicherung der Akzeptanz der Vorschläge.

Bei allen Vorteilen narrativer Reflexe, auch für die emotionale Entspannung und Unterhaltung der Gruppe, zeigt sich die Gefahr des diskursiven Abgleitens in einfaches Austauschen und Darstellungen eigener Erfahrungen, ohne funktional-argumentative Kalibrierung, pointierte Schlussfolgerung und kokonstruktive Einwirkung auf die Lösungsfindung. Dies ist einerseits auf unterschiedliche Erfahrungen und Reflexionskompetenzen zurückzuführen und den Kontext der hier fokussierten Gruppe, die sich zum ersten Mal trifft und narrative Räume integrative Partizipationsmöglichkeiten und ein Gefühl der Zugehörigkeit bieten. Andererseits resultiert es aus unreflektierten Musterrekursionen und -schleifen, die kollaborative Erarbeitung konkreter Handlungsalternativen behindern. Dies liegt teilweise auch an der ungenügend systematisch geförderten Interaktionskompetenz für argumentativ kokonstruktives, lösungsorientiertes, innovatives Handeln, die u.a. exploratives und nicht nur persuasives Argumentieren, ressourcenorientierte Nutzung kollaborativer Anschlüsse und argumentativer Divergenzen für die kreative Entwicklung von Handlungsalternativen sowie den konstruktiven Umgang mit Perspektivenvielfalt und Dissonanzen umfasst. Dies bezieht sich auch auf die Kompetenzen zur Systematisierung, Vertiefung und Abstraktion aus flachen narrativen Diskursen sowie eine Reflexion bzgl. Handlungskontexte und Schaltstellen, an denen Wechsel von Abstraktions-, Argumentations- und Handlungsebenen nötig sind, und nicht nur im interaktiven Zuständigkeitsbereich der Moderatoren liegen. An dieser Stelle wird für eine verstärkte Erforschung und praktische Auseinandersetzung mit der kollaborativen Lösungsentwicklung sowie der Systematisierung interaktiver Teilkompetenzen und ihrer systematischen Förderung plädiert. Dies erfordert jedoch eine noch systematischere interaktionsanalytische und multimodale Forschung mit heterogenen Daten sowie aus einer longitudinalen Perspektive, die die Dynamiken interaktiver Geschichten einzelner Gruppen und deren Entwicklung noch umfassender aufzeigen würde, sowie spezifisch in unterschiedlichen Praktiken und Ressourcen. Zudem wäre es wichtig, dies durch Prä- und Post-Designs sowie Mixed-Methods-Ansätze zu ergänzen, um die tatsächlichen Auswirkungen dieser kokonstruktiven Ergebnisse auf die Unterrichtspraxis und andere kollaborative Kontexte zu untersuchen.

Funding acknowledgement and disclaimer

The author did not receive any funding for preparing the article.

LITERATURVERZEICHNIS

- Auer, P. / Bauer, A. / Birkner, K. / Kotthoff, H. (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110689082>
- Deppermann, A. (2018). Changes in turn-design over interactional histories: The case of instructions in driving school lessons. In: A. Deppermann / J. Streeck (Hrsg.), *Time in embodied interaction: Synchronicity and sequentiality of multimodal resources* (S. 293–324). Amsterdam: John Benjamins.
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Feilke, H. / Lehn, K. / Steinseifer, M. (Hrsg.) (2019). *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron.
- Fredagsvik, M.S. (2021). The challenge of supporting creativity in problem-solving projects in science: A study of teachers' conversational practices with students. *Research in Science & Technological Education*, 41 (1), 289–305.
- Graf-Deserno, S. (2014). Psychodynamisch orientierte kollegiale Fallberatung in Schulen. In: H. Schnoor (Hrsg.), *Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 269–286). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Haselow, A. (2024). Syntactic fragments in social interaction: A socio-cognitive approach to the syntax of conversation. *English Language and Linguistics*, 28 (3), 521–551. <https://doi.org/10.1017/S1360674324000273>
- Herwig-Lempp, J. (2009). *Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imo, W. / Lanwer, J.P. (2019). *Interktionale Linguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Jentges, S. / Siebold, K. / Adamczak-Krysztofowicz, S. (Hrsg.) (2025). *Internationale Bildungskooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache. State of the Art & Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress.
- Kim, K. / Angouri, J. (2019). 'We don't need to abide by that!': Negotiating professional roles in problem-solving talk at work. *Discourse & Communication*, 13 (2), 172–191.
- Lazovic, M. (2025a, i.E.): From noticing challenges to adaptive actions: Fostering transitive reflexivity of pre-service GFL teachers through service-learning counseling practices. (eingereicht)
- Lazovic, M. (2025b). Kollegiale Fallberatung in internationalen Fortbildungen für DaF-Lehrkräfte. Analytische Synergien und Innovationspotenziale. *KONTEXTE – Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 3 (2), 73–94.
- Linderkamp, R. (2011). *Kollegiale Beratungsformen. Genese, Konzepte und Entwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lippmann, E. (2013). *Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten*. 3., überarbeitete Auflage. Berlin: Springer.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung. Supervision, Teamberatung, Coaching, Media-tion, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, 9 (1), 3–24.

- Pick, I. (2017). Zusammenführung der Beiträge: Entwicklung einer Typologie des Handlungstyps Beraten. In: I. Pick (Hrsg.), *Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens* (S. 427–470). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Preuß, C. / Cordes-Finkenstein, V. / Löw, M. (2020). „Peer to Peer“: Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung. In: F. Hesse / W. Lüttgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 145–166). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch.* 4., erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Selting, M. / Auer, P. / Barth-Weingarten, D. / Bergmann, J. / Bergmann, P. / Birkner, K. / Couper-Kuhlen, E. / Deppermann, A. / Gilles, P. / Günthner, S. / Hartung, M. / Kern, F. / Mertzlufft, Ch. / Meyer, Ch. / Morek, M. / Oberzaucher, F. / Peters, J. / Quasthoff, U. / Schütte, W. / Stukenbrock, A. / Uhmann S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionsystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Seyfried, C. / Marschke, B. (2022). *Kollegiale Fallberatung für Pädagogen und Pädagoginnen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Stimm, M. (2020). *Science Slam. Ein Format der Wissenschaftskommunikation aus erwachsenenpädagogischer Perspektive*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Tietze, K.O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagenaar, S. (2024). *Kollegiale Beratung in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Received: 27.02.2025; **revised:** 25.09.2025

Opracowywanie rozwiązań w kolegialnej konsultacji przypadków. Perspektywy analizy interakcji

ABSTRAKT. Niniejszy artykuł przedstawia perspektywę opartą na analizie interakcji dotyczących opracowywania rozwiązań w ramach wspólnej konsultacji przypadków w międzynarodowym zespole nauczycieli języka niemieckiego jako obcego (DaF). Zbadane zostały wyzwania w procesie ko-konstruktywnego opracowywania takich rozwiązań. Szczególny nacisk położono na ko-konstruktywne radzenie sobie z momentami irytagii, które pojawiają się u prezentujących przypadki jako efekt sugestii dotyczących modyfikacji subiektywnej teorii. Argumentacja narracyjna wraz z procesami transformacyjnymi doświadczanymi przez prezentujących przypadki była kolejnym obszarem poddanym analizie. Wyniki badania wskazują na konieczność bardziej systematycznego wspierania kompetencji interaktywnych wśród nauczycieli języka niemieckiego jako obcego w kontekście współtworzenia rozwiązań.

SŁOWA KLUCZOWE: kolegialne doradztwo przypadków, kolaboracyjne opracowywanie rozwiązań, analiza interakcji, nauczyciele języków obcych.

MILICA LAZOVIC

Philipps University Marburg, Germany

milica.d.lazovic@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8500-6345>