

Zeitschrift für
Interaktionsforschung
in DaFZ

Unterrichtsinteraktion
Begriffe
Kontexte
Entwicklungen

2021
Band 1
Heft 1

www.ziaf.org

Impressum

Herausgeber- und Redaktionsteam

Philipps-Universität Marburg

Kathrin Siebold

Simon Falk

Florian Thaller

Universität Kassel

Karin Aguado

Maria Hummel

Reitaku Universität Kashiwa

Olga Czyzak

Kontakt:

interaktion-dafz@uni-marburg.de

Wissenschaftlicher Beirat

Diana Feick, Auckland

Susanne Günthner, Münster

Sabine Hoffmann, Palermo

Makiko Hoshii, Tokio

Juliane House, Hamburg

Zeynep Kalkavan-Aydın, Freiburg

Gabriele Kasper, Honolulu

Maxi Kupetz, Halle

Kristina Peuschel, Augsburg

Michael Schart, Jena

Karen Schramm, Wien

Nicole Schumacher, Berlin

Umschlag

Aufnahme aus dem Augsburger Videokorpus
Sprachliche Heterogenität in der Schule
(ViKo_sprache), Universität Augsburg

URL

<https://www.ziaf.org>

DOI

<https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.1>

ISSN

ISSN 2750-249X (Online)

Alle Beiträge erscheinen unter der Creative
Commons-Lizenz CC BY-NC 4.0



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Inhaltsverzeichnis

Karin Aguado und Kathrin Siebold

Einführung zur ersten Ausgabe der Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ 3

Makiko Hoshii und Nicole Schumacher

Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende
des Deutschen als Fremdsprache 13

Michael Schart

Dialogisches Lernen in einer digitalen Lernumgebung 35

Göntje Erichsen

Multimodale Ressourcen in Peer-Interaktion 69

Tabea Becker und Juliane Stude

Feedbackverhalten von LehrnovizInnen im Sprachförderunterricht
für neu Zugewanderte 95

Kristina Peuschel und Christine Stahl

Rekodieren durch Lehrkräfte in der DaZ-Unterrichtsinteraktion 115

Kathrin Siebold, Quentin Glosemeyer und Hang Xu

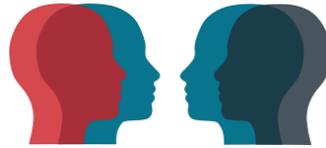
Pseudoverständnissicherung 133

Maxi Kupetz

Kulturreflexivität im Lehramtsstudium? Konversationsanalyse als Zugang
zur Durchführung und Analyse von Fallarbeit 137

Sabine Hoffmann und Gabriele Kasper

Arbeitsanweisungen zu Videomitschnitten in digitalen
Lehrendenbildungskonferenzen 143



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2021, Band 1, Heft 1

Einführung zur ersten Ausgabe der Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

Karin Aguado
Universität Kassel

Kathrin Siebold
Philipps-Universität Marburg

Zusammenfassung

In dieser kurzen Einführung wird zum einen das interdisziplinäre Selbstverständnis des anwendungsorientierten Fachs DaFZ skizziert, dessen zentraler Gegenstand die wissenschaftliche Erforschung des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist. Zum anderen werden die Bezugsdisziplinen angesprochen, in denen interaktionsbezogene Fragestellungen untersucht werden, die für unser Fach eine hohe Praxisrelevanz haben. Es folgt eine Zusammenfassung der jüngsten Entwicklungen in der Interaktionsforschung in DaFZ, die schließlich zur Gründung der vorliegenden Open Access-Zeitschrift geführt haben. Ihr Ziel besteht darin, die verschiedenen fachlich-inhaltlichen und methodologischen Zugänge zur empirischen Interaktionsforschung zu bündeln und die aktuellen Forschungsergebnisse einem möglichst großen Fachpublikum unmittelbar zugänglich zu machen, um so zu einer nachhaltigen internationalen wissenschaftlichen Vernetzung auf diesem Gebiet beizutragen.

Abstract

In this brief introduction we outline the interdisciplinary self-concept of German as a Foreign and Second Language (GFL/GSL), the central subject of which is the empirical research on teaching and learning German. We further address selected reference disciplines, in which interaction-related issues are investigated that are of high practical relevance for our field. What follows is a summary of the latest developments in interaction research in GFL/GSL, which ultimately led to the founding of the present Open Access journal. Its aim is to bundle the various content-related and methodological approaches to empirical interaction research and to make their results directly accessible to the scientific community, thus contributing to sustainable international networking in this field.



1 DaFZ als anwendungsorientiertes Fach

Das Fach *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (DaFZ) ist ein junges, dynamisches und in fachlich-inhaltlicher, methodisch-didaktischer und forschungsmethodologischer Hinsicht sehr innovatives Fach. Es ist geprägt durch sein genuin interdisziplinäres Wesen, das auf die Gegenstände und Methoden sehr unterschiedlicher Disziplinen wie Sprachwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Kulturwissenschaft, Psychologie oder Soziologie (um nur einige zu nennen) und deren Ergebnisse rekurriert und aufbaut. Die Tatsache, dass diese Bezugsdisziplinen ihrerseits nicht homogen sind, sondern unterschiedliche Teilgebiete, Schwerpunkte und Schulen umfassen, bedingt auch das wissenschaftliche Selbstverständnis der DaFZ-Fachwissenschaftler*innen. Sie vertreten i.d.R. ein sehr breites und heterogenes inhaltliches Spektrum, während sie gleichzeitig spezifische Forschungsprofile aufweisen, die von ihrer akademischen Sozialisation, ihrer persönlichen Berufsbiographie sowie ihren jeweiligen Hochschulstandorten geprägt sind. In DaFZ verorten sich sowohl Sprachwissenschaftler*innen mit didaktischen Interessen als auch Didaktiker*innen mit sprachwissenschaftlichen Interessen. Gleichzeitig gehören Kolleg*innen mit einem auslandsorientierten, eher philologischen Schwerpunkt ebenso zur Fachgemeinschaft wie Kolleg*innen, die inlandsorientierte migrationsbezogene Fragestellungen bearbeiten.

Aber auch wenn sich innerhalb unseres Fachs und an verschiedenen Standorten spezifische Arbeits- und Forschungsschwerpunkte herausgebildet haben, kann man im Jahr 2021 mit Gewissheit konstatieren, dass Strukturdebatten und Kontroversen um inhaltliche Abgrenzungen verschiedener DaF- und DaZ-Zweige¹ weitestgehend überwunden sind und das Fach inzwischen ein integratives Fachverständnis mit einem gemeinsamen Identitätskern entwickelt hat. Dieser Kern vereint die Vertreter*innen des Fachs dadurch, dass ihre Forschungstätigkeit zentral auf das Lehren und Lernen des Deutschen, sei es als Fremd- oder als Zweitsprache, ausgerichtet ist.

Altmayer, Biebighäuser, Haberzettl und Heine (2021) beschreiben dies im ersten Kapitel des kürzlich von ihnen publizierten Handbuchs folgendermaßen: Die Disziplin DaFZ verfolgt das Ziel,

die soziale Praxis des Lernens und Lehrens der Fremd- und Zweitsprache Deutsch auf der Basis wissenschaftlicher Forschung anzuleiten, zu verbessern und nachhaltig weiter zu entwickeln. Darüber hinaus sieht sie ihre Aufgabe auch darin, insbesondere

Lehrende, aber auch andere Fach- und Führungskräfte im Praxisfeld auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse aus-, fort- und weiterzubilden und zu diesem Zweck angemessene und qualitativ hochwertige Studien- sowie Fort- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln, zu implementieren und durchzuführen. (Altmayer et al. 2021: 4)

Genau diese Perspektive auf die Praxis sowie das gemeinsame Ziel der Optimierung des gesteuerten Erwerbs von DaFZ ist es, was die disziplinäre Identität und Einheit des Fachs konstituiert und es von den genannten Nachbar- bzw. Bezugsdisziplinen unterscheidet und abgrenzt.

¹ Vgl. dazu die in der Hochzeit der Konstituierungsdebatte von Gert Henrici & Uwe Koreik (1994) herausgegebene Publikation.

Durch die breit gefächerte thematische Vielfalt umfasst das Fach DaFZ eine große, an der Verzahnung von Theorie, Empirie und Praxis interessierte *Community*. In Bezug auf die Forschung bedingt der genuin starke Anwendungsbezug von DaFZ, dass die zu untersuchenden Fragestellungen aus der unterrichtlichen Praxis abgeleitet werden, die Ergebnisse anschließend darauf zurückbezogen werden und so zu deren Weiterentwicklung beitragen. Unverzichtbare Voraussetzung dafür ist die transparente und anschlussfähige Aufbereitung der empirisch gewonnenen Erkenntnisse sowie die begründete Darstellung ihrer Praxisrelevanz. Es ist dieser Brückenschlag zur Unterrichtspraxis, der eine der größten Herausforderungen der angewandten DaFZ-Forschung darstellt und der v.a. dadurch erreicht werden kann, dass nicht *über*, sondern vielmehr *in* der unterrichtlichen Praxis und in Kooperation mit ihren Akteur*innen geforscht wird.

2 Interaktionsrelevante Gegenstandsbereiche im Fach DaFZ

Linguistische Analysen praxisrelevanter Interaktionen stehen spätestens seit der kommunikativen Wende und ihrer Prämisse, Fremdsprachen für und durch die kommunikative Praxis zu lernen, im Fokus der fremdsprachenerwerbsspezifischen und der fremdsprachendidaktischen Forschung. Die lernförderliche Wirkung von handlungsbezogenen, authentischen Interaktionen in der Fremdsprache, die eine aktive Teilhabe am Unterrichtsgeschehen (und darüber hinaus) ermöglichen, ist in der Sprachlehr- und -lernforschung inzwischen allgemein anerkannt. So besteht Konsens darüber, dass der Erwerb interaktionaler Kompetenzen auf Seiten der Lernenden ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts darstellt, in dem erste Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden können, die einen anschließenden Transfer auf außerunterrichtliche Interaktionssituationen erleichtern. Um dies professionell zu ermöglichen, benötigen DaFZ-Lehrkräfte ihrerseits gut ausgebildete interaktionale Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind somit – je nach Perspektive – zum einen Voraussetzung und zum anderen Ziel eines zeitgemäßen, auf Partizipation ausgerichteten Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. Insbesondere für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von DaFZ-Lehrkräften gehören zu einer frühzeitig angebahnten Professionalisierung neben dem Erwerb fundierter fachwissenschaftlicher und methodisch-didaktischer Kenntnisse auch der theoretisch und empirisch fundierte Zugang zum Praxisfeld, der eine analytische Beobachtung, eine praktische Erprobung und eine kritische Reflexion authentischer Interaktionsprozesse ermöglicht. Voraussetzung für den systematischen und erfolgreichen Erwerb der dafür erforderlichen interaktionalen Fähigkeiten ist zunächst einmal deren umfassende empirische Erforschung.

Hier stellt sich u.a. die Frage, welche Gegenstandsbereiche unseres Fachs sich mit Interaktion befassen bzw. von der Interaktionsforschung, die in den Nachbar- und Bezugsdisziplinen betrieben wird, befruchtet werden können. Auch wenn wir an dieser Stelle keinen ausführlichen Überblick über die zahlreichen und nicht immer ganz trennscharfen DaFZ-Forschungsfelder bieten können, möchten wir zumindest stichpunktartig einige interaktionsbezogene Gegenstandsbereiche und ihre jeweiligen Fragestellungen skizzieren.

Zweifelsohne sind **linguistische Analysen**, insbesondere von authentischen Interaktionssituationen in lernrelevanten Kontexten, von großer Bedeutung für den DaFZ-Unterricht, weil sie Erkenntnisse zu kommunikativen Praktiken und sprachlichen Phänomenen der Zielsprache liefern, die interessanten, aktuellen und authentischen Unterrichtsstoff liefern können. Gerade in Bezug auf die Untersuchung interaktionaler Praktiken rekurriert die For-

schaft im Fach DaFZ auch auf Theoriegerüste, methodische Instrumentarien und Erkenntnisse so wichtiger Disziplinen wie der (Angewandten) Gesprächsforschung, der Gesprochene Sprache-Forschung, der Interaktionalen Linguistik, der Linguistischen Diskursanalyse sowie der (Funktionalen) Pragmatik – allesamt Ansätze und Richtungen, die die Interaktionsforschung in DaFZ sowohl inhaltlich als auch methodisch-methodologisch bereichern.

Auch **kontrastive Analysen** kommunikativ-interaktionaler Praktiken der Herkunftssprachen bzw. anderer zuvor gelernter Sprachen im Vergleich zur Zielsprache Deutsch können wertvolle praxisrelevante Resultate liefern. So stellen Erkenntnisse über sprach- und kulturspezifische Konvergenzen und Divergenzen im Interaktionsverhalten beispielsweise eine wichtige Grundlage für die Konzeption und Ausgestaltung von zielgruppenspezifischen Lehr-Lern-Materialien dar.

Hinsichtlich der Untersuchung spezifischer Sprachsysteme eröffnen zudem quer- und längsschnittliche **Lernersprachenanalysen** ein fruchtbares Feld für anwendungsrelevanten Erkenntnisgewinn. So können longitudinal erhobene lernersprachliche Daten Aufschluss über die Entwicklung interaktionaler Kompetenzen in der Fremdsprache geben. Analysen konkreter Erwerbsverläufe helfen dabei, Hürden und Schwierigkeiten, aber auch Strategien zu identifizieren, die anschließend produktiv für die Förderung interaktionaler Kompetenzen genutzt werden können.

Ein weiterer wichtiger Themenkomplex betrifft die **Lehrmaterialanalyse und -erstellung** und die damit zusammenhängende Frage, welche Rolle die (authentische) Interaktion in den im DaFZ-Unterricht verwendeten Medien und Materialien spielt. So können auf der Grundlage von kritischen Analysen vorhandener Lehrressourcen interaktionsfördernde Materialien konzipiert und gestaltet werden (vgl. dazu aktuell beispielsweise die Publikation von Sambanis & Walter 2021).

In Bezug auf die **Unterrichtsmethodik** stellt sich die Frage, welche methodischen Formate und Lehr- und Lernumgebungen im Rahmen der inzwischen weitgehend etablierten methodisch-didaktischen Orientierungen und Prinzipien (wie z.B. Handlungs-, Aufgaben-, Mehrsprachigkeitsorientierung, Lerneraktivierung oder Förderung von Lernerautonomie) für den Erwerb interaktionaler Kompetenzen besonders geeignet, wirksam und zielführend sind.

In diesem Zusammenhang spielen auch Verfahren zur **Diagnose und Evaluation interaktionaler Kompetenzen** eine grundlegende Rolle und stellen einen Forschungsbereich mit großem Handlungsbedarf dar, und zwar sowohl bezüglich der Modellierung des Konstrukts der Interaktionskompetenz als auch hinsichtlich seiner Operationalisierung für valide Sprachstandserhebungsverfahren sowie für entsprechende Prüf- und Testformate.

Ein für die Optimierung gesteuerter Erwerbsverläufe wesentlicher Gegenstand ist die empirische Erforschung der **Unterrichtsinteraktion**. Die Analyse interaktionaler Prozesse in der unterrichtlichen Praxis bildet daher auch den Schwerpunkt der vorliegenden ersten Ausgabe der *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*. Von besonderem Interesse sind dabei nicht nur die soziale Verständigung und die interaktive Bedeutungsaushandlung in der Lehrenden-Lernenden-Interaktion (vgl. die Artikel von Tabea Becker & Juliane Stude, von Kristina Peuschel & Christine Stahl sowie von Kathrin Siebold, Quentin Glosemeyer & Hang Xu), sondern ebenso die in der Partner- und in der Gruppenarbeit zu beobachtenden *Peer-Interaktionen* (vgl. dazu den Beitrag von Göntje Erichsen). Auch empirisch fundierte Befunde zu spezifischen Interaktionsmerkmalen in unterschiedlichen Bildungskontexten (vgl. z.B. Maxi Kupetz zu schulischer Interaktion oder Sabine Hoffmann & Gabriele Kas-

per zur Lehrkräftefortbildung) und Unterrichtssettings wie Präsenz-, Online-, Projekt- oder Tandemunterricht (vgl. die Beiträge von Michael Schart sowie von Makiko Hoshii & Nicole Schumacher zu virtuellen Klassenräumen) liefern wichtige Impulse zur Weiterentwicklung vorhandener sowie zur Konzeption neuer didaktischer Formate.

3 Die Entwicklung der Interaktionsforschung in DaFZ

Während die fremdsprachendidaktisch ausgerichtete Interaktionsforschung international schon seit geraumer Zeit intensiv betrieben wird – v.a. bedingt durch den weltweit hohen Stellenwert des Englischen als Fremdsprache (*ESL*) und den damit zusammenhängenden breit aufgestellten Disziplinen *Second Language Acquisition (SLA)* und *L2 Classroom Research* insbesondere in den USA – war die Zahl an einschlägigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen, Publikationsorganen und Vernetzungsplattformen im deutschsprachigen Raum über viele Jahre insgesamt sehr begrenzt. In ihren Anfängen, aber auch heute noch orientiert sich die deutschsprachige Fremdsprachenlehr- und -lernforschung stark an der englischsprachigen *SLA*-Forschung – sei es in Bezug auf die kognitiv-interaktionistisch ausgerichtete Erwerbsforschung, die soziokulturelle Lerntheorie oder die spracherwerbsbezogene Konversationsanalyse (*CA for SLA*). So stellen die v.a. in den 1980er Jahren in den USA aufgestellten Spracherwerbshypothesen zur Bedeutung von Input, Output und Interaktion nach wie vor eine zentrale Grundlage für die Beschäftigung mit unterrichtlichen Sprachlehr- und -lernprozessen im Fach DaFZ dar.

Allerdings ist in der empirischen Interaktionsforschung im deutschsprachigen Raum in Bezug auf das zweit- und fremdsprachliche Lehren und Lernen in jüngster Zeit erfreulicherweise ein deutlicher Zuwachs an wissenschaftlicher Produktivität in Form von Kongressen, Forschungsprojekten und Veröffentlichungen zu verzeichnen.² Wichtige Impulse für die DaFZ-Didaktik kommen dabei insbesondere aus der germanistischen Gesprächsforschung i.w.S. (vgl. u.a. Hausendorf & Quasthoff 2005; Imo & Moraldo 2015; Heller & Morek 2015 oder Günthner et al. 2021 – um an dieser Stelle nur einige einschlägige Arbeiten zu nennen).

² Vgl. zur Veranschaulichung folgende ausgewählte Beispiele aus den letzten drei Jahren:

- Internationale Tagung „Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht.“ Münster, Juni 2018.
- Jahrestagung des *Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF)*, Sektion „Unterrichtsinteraktion und Zweitspracherwerb Deutsch“. Chemnitz, März 2019.
- Internationaler Kongress des *International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis (IEMCA)*, Sektion „The multimodal constitution of learning space“. Mannheim, 2019.
- 23. Grazer Tagung DaF/DaZ & Sprachdidaktik „Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb“. Graz, Juni 2021.
- Internationaler Kongress der *International Pragmatics Association (IPrA)*, Sektion „Investigating participation and engagement in learning contexts: Tracing evidence of inclusive practices from a micro-analytical perspective“. Winterthur, Juni 2021.
- XIV. Kongress der *Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)*, Sektion „Interaktionsforschung in DaF“. Palermo, Juli/August 2021.
- Jahrestagung der *Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL)*, Sektion „Didaktisierung von sprachlichem Input“. Würzburg, September 2021.
- Arbeitskreis Gesprächsanalyse in der Lehrer*innenbildung (GeLB), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <https://blogs.urz.uni-halle.de/gelb/>

Um das neuerdings stetig wachsende Interesse an der Interaktionsforschung im Fach DaFZ aufzugreifen und diesbezügliche wissenschaftliche Aktivitäten systematisch zu bündeln und voranzutreiben, haben wir – gemeinsam mit den Nachwuchswissenschaftler*innen Olga Czyzak, Simon Falk, Maria Hummel und Florian Thaller – im Jahr 2020 erstmals eine internationale digitale Konferenz zur Interaktionsforschung in DaFZ mit dem Schwerpunkt „Interaktion im DaF-/DaZ-Unterricht“ konzipiert, organisiert und ausgerichtet (siehe dazu <https://www.interaktion-dafz.de/rueckblick-2020>), die fortan mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten jährlich stattfinden soll.

Mit der Etablierung dieser Tagungsreihe zur Interaktionsforschung soll eine Plattform für den internationalen wissenschaftlichen Austausch zum Thema Interaktion im DaFZ-Kontext geschaffen und die Diskussion in diesem Teilgebiet des Fachs intensiviert werden, in dem trotz kontinuierlich zunehmender Aktivitäten nach wie vor zahlreiche Forschungslücken und damit verbunden große Potenziale bestehen. Aus der Perspektive des interdisziplinär orientierten Fachs DaFZ besteht das Ziel dieser Tagungen darin, unterschiedliche fachlich-inhaltliche und methodisch-methodologische Zugänge zur empirischen Interaktionsforschung zu beleuchten und auf diese Weise einen Austausch über die jeweiligen theoretischen und methodologischen Annahmen, Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen zu ermöglichen bzw. zu intensivieren. Dabei sollen die Wechselwirkungen von Untersuchungsgegenständen und Forschungsdesigns sowie die daraus resultierenden Potenziale, Herausforderungen und Grenzen der verschiedenen Ansätze ergründet werden. Im interdisziplinären Dialog soll diskutiert werden, wie verschiedene theoretische und methodische Zugänge sinnvoll zusammengeführt und mögliche Anknüpfungspunkte geschaffen werden können.

4 Die Gründung der Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

Um die internationale und interdisziplinäre Vernetzung auf dem Gebiet der Interaktionsforschung in DaFZ auch über die jährlichen Tagungen hinaus dauerhaft zu verbessern und die erzielten Forschungsergebnisse einem möglichst großen Fachpublikum zugänglich zu machen, haben wir im Anschluss an die Online-Tagung zur Unterrichtsinteraktion im Jahr 2020 beschlossen, die digitale *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* (ZIAF) im *Open Access*-Format zu gründen. In der Zeitschrift wird eine Auswahl der Beiträge veröffentlicht, die im Rahmen der jährlich stattfindenden Tagungen präsentiert und in einem *Blind Review*-Verfahren evaluiert werden.

Neben ihrem inhaltlichen Fokus auf der Interaktionsforschung in DaFZ besteht der innovative Charakter der Zeitschrift in der Integration verschiedener Publikationsformate und multimedialer Ressourcen: So können im digitalen Format beispielsweise analysierte Unterrichtsmitschnitte als Audio- oder Videoaufnahmen verlinkt werden oder weitere im Forschungsprozess erhobene Daten wie (vollständige) Transkripte von studienbezogenen Laut-Denk-Protokollen, *Stimulated Recall*-Retrospektionen oder Befragungen zur Verfügung gestellt werden, um auf diese Weise einen transparenten und nachhaltigen Umgang mit Forschungsdaten zu ermöglichen. Auch den in jüngster Zeit in der *Scientific Community* verstärkt eingesetzten *Video-Screencasts* wird ein prominenter Stellenwert eingeräumt, indem sie als eigenständige fachwissenschaftliche Beiträge gleichwertig neben klassischen Aufsätzen veröffentlicht werden können.

Die digitale *Open Access*-Zeitschrift ist für alle an der Interaktionsforschung in DaFZ interessierten Wissenschaftler*innen technisch, rechtlich und finanziell frei zugänglich und bietet somit Gelegenheit zur unmittelbaren aktiven Partizipation am internationalen Wissenschaftsdiskurs. Über den sogenannten „Goldenen Weg“ stellt die *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* zudem eine Plattform zur beschleunigten, zeitnahen und verlagsunabhängigen Erstveröffentlichung, Verbreitung und Diskussion aktueller Forschungsergebnisse im digitalen Format unter Einlösung zentraler Gütekriterien empirischer Forschung dar. Die leichte Auffindbarkeit in digitalen Suchmaschinen und die dauerhafte Archivierung und Zugänglichkeit der Beiträge trägt zu einer erhöhten Sichtbarkeit und internationalen Wahrnehmbarkeit der jeweiligen Forschungsergebnisse bei. Somit verfolgen wir das langfristige Ziel, die empirische Interaktionsforschung in DaFZ im öffentlichen Fachdiskurs stärker zu etablieren und zur internationalen wissenschaftlichen Vernetzung auf diesem Gebiet beizutragen.

Aktuell ist eine reguläre Ausgabe pro Jahr mit dem oben beschriebenen Tagungsbezug geplant. Da wir davon ausgehen, dass mit kontinuierlich zunehmender Forschungsaktivität im Bereich der empirischen Interaktionsforschung ein erhöhter Publikationsbedarf einhergeht, ist darüber hinaus vorgesehen, dass Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats sowie andere interessierte Fachwissenschaftler*innen als Gastherausgeber*innen zusätzlich spezifische Themenhefte verantworten, d.h. konzipieren, koordinieren und publizieren.

Das Herausgebergremium der *ZIAF* umfasst neben uns die vier zuvor genannten Nachwuchswissenschaftler*innen, die in sämtliche konzeptionelle, organisatorische und redaktionelle Aufgaben eingebunden sind. Für den Wissenschaftlichen Beirat konnten wir international renommierte und einschlägig ausgewiesene Kolleg*innen gewinnen, die im Impressum namentlich aufgeführt sind. Sie begleiten und unterstützen die Arbeit an der Zeitschrift, beraten das Herausgeber*innen- und Redaktionsteam in regelmäßigen Treffen und geben Impulse für die inhaltliche Gestaltung der einzelnen Ausgaben. Außerdem wirken sie am Begutachtungsverfahren und in der Qualitätssicherung mit. Für die externe Begutachtung der zu veröffentlichenden Beiträge im *Blind Review*-Verfahren haben wir darüber hinaus weitere Fachexpert*innen auf dem Gebiet der Interaktionsforschung in DaFZ gewinnen können. Allen Beteiligten am Entstehungs- und Herausgabeprozess der vorliegenden ersten Ausgabe möchten wir an dieser Stelle ausdrücklich für ihr Engagement und ihre Unterstützung danken.

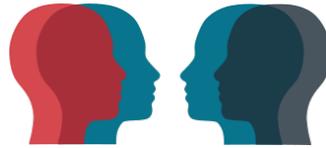
Unser Dank gilt auch der Universitätsbibliothek (UB) Marburg, die uns beim Einrichten des *Open Journal Systems* (OJS), mit dem diese Zeitschrift über die Server der UB Marburg verwaltet und veröffentlicht wird, tatkräftig unterstützt hat.

Für die gute Zusammenarbeit und die interessanten Beiträge danken wir natürlich auch den beteiligten Autor*innen von Herzen.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Eds.) (2021): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J.B. Metzler.
- Günthner, Susanne; Schopf, Juliane; Weidner, Beate (Eds.) (2021): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta M. (2005): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf (04.11.2021).
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (1994): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Imo, Wolfgang; Moraldo, Sandro (Eds.) (2015): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Sambanis, Michaela; Walter, Maik (2021): *Make it work! Interaktive Impulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen*. Berlin: Cornelsen.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2021, Band 1, Heft 1

Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache*

Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz

Makiko Hoshii

Waseda University, Tokio

Nicole Schumacher

Humboldt-Universität zu Berlin

Zusammenfassung

In diesem Beitrag geht es um das Lernpotenzial, das Interaktion per Videokonferenz in Deutsch als Fremdsprache für DaF-Lernende und angehende DaF-/DaZ-Lehrende bietet. Interaktion stellt den Kerngegenstand des Lern-Lehr-Geschehens im Fremdsprachenunterricht dar. Hierbei ist interaktionale Kompetenz als Fähigkeit zur erfolgreichen, kollaborativen Gestaltung von Gesprächen ein zentrales Lernziel nicht nur für Lernende, sondern auch für angehende Lehrende. Es werden Ergebnisse aus einem telekollaborativen Projekt präsentiert, in dem fortgeschrittene DaF-Lernende in Japan und angehende DaF-/DaZ-Lehrende in Deutschland ein Semester lang per Videokonferenz miteinander interagieren. Dabei wird gezeigt, inwiefern das spezifische Setting mit Videokonferenzen in gemeinsamen Lehrveranstaltungen an zwei Universitäten die interaktionale Kompetenz von allen Beteiligten sowie kollaboratives Sprachenlernen fördert. Ausgehend von Analysen der Interaktion und selbstreflexiven Daten der Beteiligten wird verdeutlicht, dass insbesondere die ausbalancierte, authentische Kommunikation sowie verschiedene Formate der Selbstreflexion zur Entwicklung interaktionaler Kompetenz beitragen. Der Beitrag schließt mit Implikationen für die Interaktionsforschung und für den Einsatz von gemeinsamen Videokonferenzen in fremdsprachlichen Lern-Lehr-Settings.

Schlagwörter: interaktionale Kompetenz, kollaboratives Sprachenlernen, Videokonferenz, Lehrerausbildung

Abstract

This paper focuses on interaction via videoconferencing in German as a foreign language (GFL) and its learning potentials for GFL learners and prospective GFL/GSL teachers. Interaction constitutes the core issue of learning and teaching in the foreign language classroom. Interactional competence – the ability to shape conversations successfully and collaboratively – is a learning objective not only for learners but for prospective teachers as well. We present findings of a virtual exchange project in which upper intermediate GFL learners in Japan and prospective GFL/GSL teachers in Germany interact via videoconferencing for one semester. It is shown that combined courses at two universities in this specific telecollaborative setting promote the interactional competence of all participants as well as collaborative language learning. Drawing on interaction analysis and self-reflective data of the participants, the article shows that the balanced, authentic communication as well as different forms of self-reflection foster the development of interactional competence. Closing remarks regard implications for interaction research and the use of joint videoconferences in foreign language learning and teaching.

Keywords: interactional competence, collaborative language learning, videoconferencing, teacher education

* Dieser Beitrag ist Teilergebnis des Forschungsprojektes, das durch den Waseda University Grant for Special Research Projekts (Projektnummer: 2016K-026, 2017K-026) gefördert wurde. Wir danken dem Videoconference Support Team der Waseda Universität in Tokio und dem Videokonferenzservice der Humboldt-Universität zu Berlin für die technische Unterstützung, Christoph Gube und Julia Stoephasius für die Transkriptionen, Ella Zacharias für die Übersetzung und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an unseren Videokonferenzen für ihr großes Engagement und für die freundliche Zustimmung zur Verwendung sämtlicher Daten inkl. der Videoaufnahmen für Forschungszwecke.



Makiko Hoshii und Nicole Schumacher (2021)
Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende
des Deutschen als Fremdsprache
ZIAF 1(1), 13-34. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8416>

1 Einleitung

In der Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung und ihrer Didaktik besteht Einigkeit über die zentrale Rolle von Interaktion für Erwerbsprozesse (Mackey 2012). Interaktionale Kompetenz lässt sich hierbei – bei aller Vielfalt der Forschungsparadigmen in der Interaktionsforschung – als Kerngegenstand des Lern-Lehr-Geschehens, gleichsam als kleinster gemeinsamer Nenner, erfassen. Für eine erfolgreiche Gestaltung von Interaktion bedarf es spezifischer Teilkompetenzen nicht nur der Lernenden, sondern auch der Lehrenden, beinhaltet doch Interaktion „two or more parties co-constructing discourse“ (Council of Europe 2020: 70). Während der Auf- und Ausbau der lernerseitigen interaktionalen Kompetenzen in der Fremd- und Zweitsprachenforschung im Rahmen der Diskussionen um Mündlichkeit vielfach untersucht (Hirschfeld et al. 2018) und in Bildungsplänen umgesetzt wird (Council of Europe 2020), ist dies in Bezug auf lehrerseitige interaktionale Kompetenzen weniger der Fall, und es wird für die Notwendigkeit einer reflexiven „interaktionalen Bewusstheit“ (Hoffmann 2017: 73) in der fremdsprachlichen Lehrerbildung plädiert.¹ Vielversprechend ist hier die stark zunehmende videobasierte Unterrichtsforschung (Schramm & Aguado 2010, Schramm 2014, Schramm & Bechtel 2019). Dass gerade Videokonferenzen viel Potenzial dafür bergen, die interaktionale Kompetenz von angehenden Lehrenden und von Lernenden insbesondere auch durch Selbstreflexion zu fördern, möchten wir in unserem Beitrag zeigen.

Videokonferenzen werden oftmals im Rahmen von Telekollaborationen oder *Virtual Exchanges* eingesetzt (O’Dowd 2018). Mit diesen Begriffen wird der curricular verankerte synchrone und asynchrone Online-Austausch zwischen geographisch voneinander entfernten Studierenden erfasst, dessen Potenzial, sprachliche und interkulturelle Kompetenzen zu fördern, vielfach dokumentiert ist (O’Dowd & Lewis 2016; Akiyama & Cunningham 2018).² Das spezifische Potenzial von hierbei implementierten Videokonferenzen für das Fremdsprachenlernen wird seit Beginn der Diskussion um dieses synchrone digitale Format in der Authentizität der Kommunikationssituation gesehen: Kommunikative Ernstfälle (Schlickau 2000; Legutke 2016) ermöglichen es Lernenden, in einer Weise sprachlich zu handeln, die außerhalb von Unterricht üblich ist und im Klassenzimmer nur selten gelingt (Raindl 2021), „as a form of language-mediated social action that brings the complex reality of communicating across cultural and linguistic (...) borders into direct experience“ (O’Dowd & Lewis 2016: ix). Vergleichsweise jung ist im Gegensatz hierzu die Diskussion um Videokonferenzen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In ersten Studien wird die Professionalisierung angehender Lehrkräfte in *Virtual Exchange*-Projekten erforscht (Waldman et al. 2016; Lenkaitis 2020; Feick & Knorr 2021a; Feick & Knorr 2021b; Schwab & Drixler 2021).

Um das Potenzial von Videokonferenzen für echte, mitteilungsbezogene Kommunikation (Rösler 2021: 35) auszuschöpfen, bedarf es der Entwicklung der interaktionalen Kompetenz aller Beteiligten. Für die Lernenden umfasst dies den Ausbau ihrer interaktionalen Kompetenzen im Rahmen ihres Fremdspracherwerbs, für die angehenden Lehrenden eine Professionalisierung des eigenen sprachfördernden Handelns. Vor dem Hintergrund eines

¹ Nach Hoffmann (2017) sollte interaktionale Bewusstheit als wesentlicher Faktor in der Lehrerbildung verankert werden, damit Lehrende ihr Handeln als „talk-in-interaction“ erkennen und die Lernenden gezielt bei ihrer Entwicklung von kommunikativer Kompetenz begleiten können. Auch in der Deutschdidaktik wird eine vertiefte Auseinandersetzung mit der – gerade auch sprachlichen – professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden diskutiert (Kleinschmidt 2016, Kleinschmidt-Schinke 2018).

² Hierbei werden Videokonferenzen trotz ihrer Popularität als Medium jedoch weit weniger als andere digitale Tools in Studien dokumentiert, so Lewis & O’Dowd (2016: 48).

soziokulturellen Lernbegriffs, nach dem Lernen aus sozialer Interaktion und somit ausgehend von Ko-Konstruktionen kollaborativ entsteht (Aguado 2010; Swain & Watanabe 2013; Compernelle 2015; Hoshii & Schramm 2017), verstehen wir unter interaktionaler Kompetenz sowohl für Lernende als auch für Lehrende

[...] die Fähigkeit zur erfolgreichen, kollaborativen Beteiligung am Gespräch. Diese umfasst die Umsetzung eigener Sprechintentionen in authentischer Kommunikation, das Initiieren von Bedeutungsaushandlungen im Rahmen von Verständnissicherung sowie die Unterstützung von Gesprächspartnern bei Rezeptions- und Produktionsschwierigkeiten im Sinne von Scaffolding und kollaborativem Äußerungsaufbau“ (Hoshii & Schumacher 2020: 104f.).

Eine so verstandene interaktionale Kompetenz weist Schnittstellen mit verschiedenen Dimensionen aus dem *Companion Volume des Common European Framework of References for Languages* (Council of Europe 2020) auf sowie mit Konzeptionen, die im Rahmen der Konversationsanalyse entwickelt worden sind. Darüber hinaus verweist sie auch auf eine Kompetenz von Lehrenden, die statt herkömmlichem sprachlichen Handeln im Sinne von *display questions* in IRF-Sequenzen (*initiation-response-feedback*) eine authentische, mitteilungsbezogene Kommunikation umfasst und somit Lernmöglichkeiten schafft, die typischerweise in ungesteuerten Erwerbskontexten außerhalb des Klassenraums vorliegen.

Lernende tragen als „social agent[s]“ (Council of Europe 2020: 28) und “co-participants” (Kasper 2006: 90; Hoffmann 2017: 70) durch ihre interaktionale Kompetenz, verstanden als „repertoire of methods and their ability to adapt them to the interactional context at hand” (Roever & Kasper 2018: 334), zum gemeinsamen Verständnis als Ziel von Interaktion bei. Im *Companion Volume* wird dieses Repertoire im Rahmen von Interaktion und Mediation entfaltet. Hierbei befördern insbesondere die Interaktionsstrategien *Turntaking*, *Co-operating* und *Asking for Clarification* (Council of Europe 2020: 70ff.) eine erfolgreiche Interaktion und die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen, was eng mit dem oben genannten Initiieren von Bedeutungsaushandlungen, dem kollaborativen Äußerungsaufbau und der Verständnissicherung zusammenhängt. Der kollaborative Äußerungsaufbau bei der gegenseitigen Unterstützung im Sinne von Ko-Konstruktionen und Scaffolding als „assisted performance” (Ohta 2001: 9)³ lässt sich mit den *Mediating Strategies* verbinden, bei denen Lernende als *Social Agents* Brücken bauen, um ihren Peers den Zugang zu Wissen in der Interaktion zu erleichtern (Council of Europe 2020: 90ff.). Bei den so entstehenden kollaborativen Lernprozessen ist das Sprechen mit eigenen Sprechintentionen zentral, wobei dies nicht nur für die Lernenden, wie oft als Ziel von L2-Erwerb diskutiert, sondern auch für die angehenden Lehrenden gilt. Sprachförderndes Handeln von Lehrenden geht in unseren Augen von authentischen, auf eigenen Interessen beruhenden Inhalten und somit auch von eigenen Sprechintentionen aus und umfasst zudem ein pädagogisches Bewusstsein für die

³ Unser Scaffolding-Begriff umfasst – im Gegensatz zu dem didaktischen Begriff in der Diskussion um sprachsensiblen Fachunterricht in DaZ (Kniffka 2012, Gibbons 2015) – auch Unterstützung zwischen Peers. In Anlehnung an die zweitspracherwerbsbezogenen Interaktionsstudien von Ohta (2001), Forster & Ohta (2005) und Swain & Watanabe (2013) erweitern wir das Konzept des Scaffolding um die Dimension einer gegenseitigen Unterstützung. Wie im Laufe des vorliegenden Artikels verdeutlicht wird, lassen sich in der Peer-Interaktion mehrere verbale und non-verbale Elemente finden, die in der didaktischen Diskussion um Scaffolding als Mikro-Scaffolding erfasst werden (vgl. auch Swain & Watanabe 2013). Die didaktischen Dimensionen von Makro-Scaffolding spielen hier keine Rolle.

situativ angemessene Aufmerksamkeitslenkung auch auf die Formseite von Sprache.⁴ Ein inhaltlicher Austausch, der weder von vorgegebenen Materialien ausgeht noch *IRF*-Muster enthält, sondern interaktional so ausbalanciert ist, dass sowohl die Lernenden als auch die angehenden Lehrenden aktiv mitwirken und somit hierarchiefrei miteinander kommunizieren (Hoshii & Schumacher 2016; Hoshii & Schumacher 2017a), fördert die interaktionale Kompetenz aller Beteiligten in wesentlichem Maße.

Im Folgenden präsentieren wir Erkenntnisse aus einem telekollaborativen Projekt, in dem gerade durch eine solche ausbalancierte und hierarchiefreie Interaktion sowohl das Fremdsprachenlernen, der Spracherwerb durch Interaktion, als auch das Fremdsprachenlehren, die Entwicklung professioneller sprachlicher Handlungskompetenz, gefördert werden. Ziel unseres Beitrags ist es, unter Berücksichtigung von emischen und etischen Perspektiven⁵ diejenigen Dimensionen des Settings zu identifizieren, die zur Förderung der interaktionalen Kompetenz aller Teilnehmenden beitragen und somit das Potenzial verdeutlichen, das der Einsatz von Videokonferenzen für das Lernen und Lehren von Fremd- und Zweitsprachen bietet. Dieses synchrone digitale Format, das durch die Globalisierung und Digitalisierung, wie oben benannt, vor allem im interkulturellen Austausch bereits vielfach eingesetzt wurde, wird angesichts der pandemischen Situation nun vielfach als virtuelles Klassenzimmer in institutionalisierten Sprachlernsituationen genutzt, was gleichzeitig neue Fragen aufwirft. Aus diesem Grund möchten wir im vorliegenden Beitrag auch ansprechen, inwiefern sich die Interaktionsstrukturen in unserem herkömmlichen Setting als Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting (Hoshii & Schumacher 2010; Hoshii & Schumacher 2020) und im aktuellen Format eines gemeinsamen virtuellen Raums voneinander unterscheiden. Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach der Vorstellung unseres Settings (Kap. 2) geben wir Einblicke in die Interaktion aus der Außenperspektive (Kap. 3) sowie aus der Innenperspektive (Kap. 4). Am Schluss entwickeln wir ausgehend von den Dimensionen unseres Settings, die interaktionale Kompetenz fördern, Perspektiven für die Interaktionsforschung und die Unterrichtspraxis.

2 Setting und Datenerhebung

Unser Projekt ist im Rahmen von koordinierten universitären Lehrveranstaltungen – aus der Praxis – entstanden, die seit 2004, in der jetzigen Grundstruktur seit 2010, durchgeführt werden. In den Videokonferenzen, die in Lehrveranstaltungen an beiden Orten eingebunden sind, interagieren DaF-Lernende in Japan mit angehenden DaF-/DaZ-Lehrenden in Deutschland in einem gemeinsamen Lern-Lehr-Setting. In die Lehrveranstaltungen sind jeweils gruppeninterne mündliche und schriftliche Formate zur Reflexion integriert.⁶

⁴ Dass gerade eine spontane Aufmerksamkeitslenkung auf die Form ausgehend von einer bedeutungszentrierten Interaktion als spracherwerbsfördernd gilt, wird auch in den Diskussionen um *Focus on Form* und *Task Based Research* vielfach behandelt (Schumacher et al. i.Dr.).

⁵ In Anlehnung an Schramm (2014: 245) verstehen wir unter einer etischen Perspektive eine von außen, durch Beobachtende an Daten herangetragene Forschungsperspektive und unter einer emischen Perspektive die Innensicht der Beteiligten.

⁶ Diese werden in Kap. 4 genauer beschrieben (vgl. auch Hoshii & Schumacher 2020 für eine ausführlichere Darstellung des Settings)

Pro Semester finden insgesamt sieben Videokonferenzen statt. Die erste Konferenz dient dem Kennenlernen und der gemeinsamen Festlegung von drei Schwerpunktthemen für das Semester. Sodann folgen drei Themenblöcke à zwei Konferenzen zu jeweils einem Thema. Diese werden von den Teilnehmenden in Tokio und in Berlin ausgewogen moderiert. Sowohl die Themenwahl als auch die Moderation der Konferenzen zwischen Berlin und Tokio erfolgen ohne Steuerung durch die Dozentinnen.⁷ Die Prämisse hierfür besteht in dem Ziel der bereits benannten ausbalancierten Interaktion, die eine hierarchiefreie Themenwahl und -steuerung, authentische Interaktion und interkulturellen Austausch mit echten Sprechintentionen ermöglichen soll. Die von den Teilnehmenden selbst gewählten Themen beinhalten zum Teil sehr komplexe, emotional bewegende Gegenstände wie z.B. Fukushima und Medien, die LGBTQ-Bewegung, Migration oder Gleichberechtigung. Neben dem synchronen Austausch per Videokonferenz haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich asynchron auszutauschen⁸.

Bis 2019 haben wir unser Projekt als Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting durchgeführt, das durch Videokonferenzsysteme über die technischen Abteilungen beider Universitäten vermittelt wurde. Es gab zwei physische Interaktionsräume, also Präsenzzimmer in Tokio und in Berlin, sowie mehrere Interaktionssphären⁹, die unter den Teilnehmenden entstanden (vgl. Grafik 1). Sowohl die Lernenden in Tokio als auch die angehenden Lehrenden in Berlin konnten in ihren jeweiligen Präsenzzimmern während der Videokonferenzen miteinander kommunizieren. Auch Kommunikation mit den jeweiligen Dozentinnen, die im Hintergrund anwesend, aber auf dem Bildschirm der jeweils anderen Seite nicht zu sehen waren, war möglich, erfolgte jedoch meistens nur im Zusammenhang mit technischen Herausforderungen.

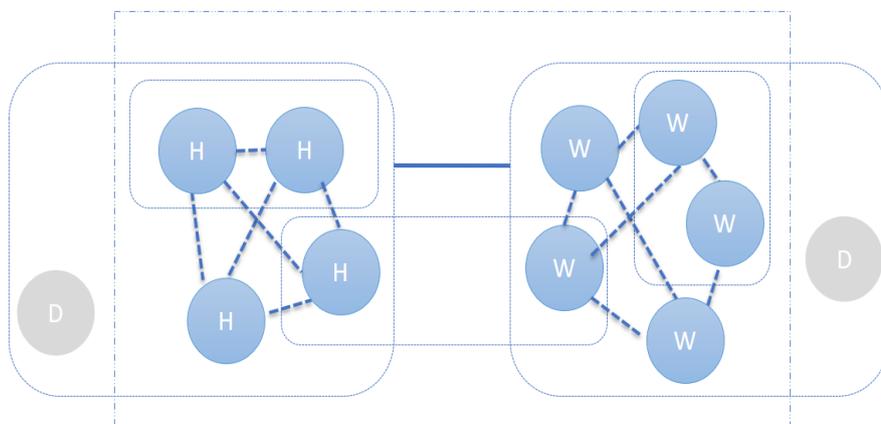


Abbildung 1: Zwei Interaktionsräume, mehrere Interaktionssphären¹⁰
(Aus Hoshii & Schumacher 2010, ergänzt.)

⁷ Im Projekt fungieren wir sowohl als Dozentinnen als auch als Forscherinnen.

⁸ Hierfür werden die Plattformen Moodle (bis 2014) sowie Slack (seit 2019) eingesetzt.

⁹ Der Begriff „Interaktionssphäre“ umfasst eine psychisch-mentale Dimension des Raums, den die Agierenden miteinander teilen, sowohl in Präsenz als auch virtuell (vgl. Hoshii & Schumacher 2010: 77f.).

¹⁰ H: DaF-/DaZ-Studierende an der Humboldt-Universität zu Berlin (angehende Lehrende), W: Studierende an der Waseda Universität in Tokio (Lernende), D: Dozentinnen.

Im Sommersemester 2020 entstand pandemisch bedingt eine völlig neue Situation: Es gab ein gemeinsames virtuelles Klassenzimmer, das nicht über die technischen Abteilungen der beiden Universitäten, sondern direkt von den Kursleiterinnen durch ein Videokonferenzsystem¹¹ generiert wurde (vgl. Grafik 2). Unter diesen neuen Bedingungen gab es keinen physischen Klassenraum mehr, sondern nur noch einen gemeinsamen virtuellen Interaktionsraum. Während der Konferenzen hatten die Dozentinnen die Kamera ausgeschaltet, um in den Hintergrund zu treten. Einzelne Interaktionssphären, wie sie im herkömmlichen (Präsenz-)Klassenraum oder im technisch vermittelten Distanzklassenzimmer zwischen physisch nebeneinandersitzenden Personen entstehen, existierten nicht.¹²

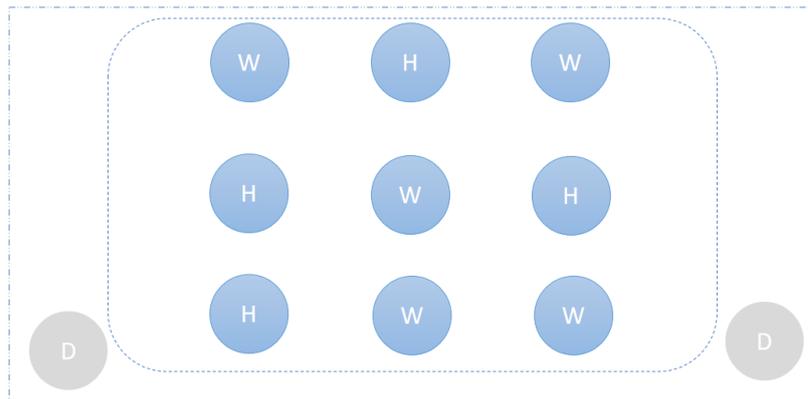


Abbildung 2: Ein gemeinsamer virtueller Interaktionsraum (per Zoom)

Die im Rahmen unserer Settings erhobenen Daten bestehen aus audiovisuellen mündlichen Interaktionsdaten aus insgesamt 26 ca. einstündigen Videokonferenzen einerseits und aus subjektiven Reflexionsdaten andererseits. Die subjektiven Daten stammen aus jeweils vier bis sechs semesterbegleitenden Essays der Teilnehmenden beider Seiten und aus schriftlichen Umfragen zur Evaluation der Teilnehmenden in Tokio.

In den nächsten beiden Kapiteln werden wir die Interaktion zunächst auf der Basis der Videodaten aus der Außenperspektive und sodann ausgehend von den subjektiven Daten aus der Innenperspektive beleuchten und dabei besonders interaktionale Kompetenzen und kollaboratives Sprachenlernen durch Ko-Konstruktion und Scaffolding fokussieren.

¹¹ Es handelte sich um Zoom. Die vorpandemischen Systeme hießen einfach *videoconferencing systems* und wurden durch die technischen Abteilungen beider Universitäten vermittelt.

¹² Die Bildschirmansichten von Zoom sind jeweils individuell einstellbar. Dadurch kann von Person zu Person variieren, was die Teilnehmenden sehen und wahrnehmen. Diesen für die Erforschung von Interaktion und Kommunikation im virtuellen Raum wichtigen Punkt möchten wir an einem anderen Ort diskutieren, da er den Rahmen des vorliegenden Beitrags weit überschreitet (zu unterschiedlichen Bildschirmansichten vgl. auch Rösler & Zeyer 2021).

3 Interaktion aus der Außenperspektive

Es folgen zwei Interaktionsanalysen, die exemplarisch für das Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting und das gemeinsame virtuelle Klassenzimmer stehen. Im Rahmen eines explorativen Vorgehens analysieren wir die Interaktion in Bezug auf den kollaborativen Aufbau von Äußerungen mit gegenseitiger Unterstützung vor dem Hintergrund folgender Fragen: Wie erfolgt Unterstützung bei Verständnissicherungen? Wie erfolgt Unterstützung bei der Sprachproduktion? Wer nimmt in welcher Weise kollaborativ teil?

3.1 Interaktion im Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting

Die hier präsentierte Sequenz stammt aus der ersten Videokonferenz im Sommersemester 2014. Die Teilnehmenden handeln gerade das gemeinsam für die kommenden Videokonferenzen festgelegte Thema Fukushima und die Medien aus. Ausgehend von dem Produktionsproblem einer Lernerin (W1) entsteht eine Interaktion, in der Unterstützung durch einen Peer (W2) und eine angehende Lehrerin (H4) erfolgt.

Sequenz 01: "Den Medien vertrauen" (VK01_2014)¹³

```

01 W1 ah- ich hab (.) noch eine frage über fukushima und medien?
02 W?
03 H? [mhm?]
04 W1 ah=es ist nicht? äh=uber fukushima? aber ich möchte- ahm;;
05 W1 lernen was sie denken über (-) a' medien. ( ) was äh- wenn sie:- ''ahm
W2 ((richtet den Blick auf W1))
06 W1 <<jap>>nan darou. media wo shinjirutte [iu ka. = was ist das.
medien vertrauen oder sowas.> ''ähm.]
07 W2 [<<jap>hm- to:: (nan te iu = wie heißt das)>]
08 W1 was sie denken über (-) medien? ahm- wenn; ''äh.
09 W1 wenn- äh ob sie ''ah die medien (-) hundert puze- prozent ahm- bel- äh-
W2 ((richtet den Blick auf W1))
→ 10 W2 g'lauben. [( )]
W2 ((richtet den Blick auf W1))
11 W1 g'lauben?
12 H4 [mhm?]
→ 13 H4 ob wir den medien zu hundert prozent glauben.
14 H1 ja.
15 W2 [mhm.]
→ 16 H4 a'also ob wir medien vertrauen.
17 H3 mhm,
→ 18 W1 [ja. vertrauen. ja. ja.]
→ 19 W2 [vertrauen. hm.]
→ 20 W1 [ja. vertrauen.]

```

In dieser Sequenz sucht die Lernerin W1 einen zu ihren Gedanken passenden Ausdruck. Das Problem im Äußerungsaufbau wird zunächst mehrfach implizit durch Verzögerungsphänomene signalisiert (Z. 04-05), dann in der L1 explizit angesprochen (Z. 06). Der Mitlerner W2 begleitet die Äußerung nonverbal und verbal (Z. 05-10) und unterstützt W1 durch den Vorschlag, das Verb *glauben* zu verwenden, so dass sie die Äußerung zu Ende bringen kann, wobei W1 durch die steigende Intonation noch Unsicherheit zeigt (Z. 10-11). Auch die angehenden Lehrenden begleiten die Äußerung aufmerksam, und die angehende Lehrerin H4 gibt in Form eines *Confirmation Checks* (Z. 13) und eines Recasts (Z. 16) Unterstützung, womit sie gleichzeitig ihr eigenes Verständnis der Sprechintention der Lernerin sichert. Somit wird das ursprüngliche Problem mit Hilfe eines Peers und einer angehenden Lehrerin erfolgreich gelöst, was sich als Scaffolding erfassen lässt. Bei beiden an der Ko-Konstruktion

¹³ Diese Sequenz wurde erstmalig in Hoshii & Schumacher (2017b) vorgestellt und hier teilweise durch die Transkription nonverbalen Verhaltens ergänzt.

beteiligten Lernenden lässt sich im Verstehensmoment (Z. 18-20) ein Lernpotenzial dafür erkennen, den L2-Ausdruck *den Medien vertrauen* im Rahmen ihrer „joint performance“ (Foster & Ohta 2005: 414)¹⁴ zu verinnerlichen.¹⁵ Vergleichbare Interaktionsmuster sind in den Daten, die von 2010-2019 im Rahmen des Distanzklassenzimmers mit Gruppensetting und zwei Kommunikationsräumen entstanden sind, vielfach beobachtbar (Hoshii 2013; Hoshii & Schumacher 2017b).

3.2 Interaktion im gemeinsamen virtuellen Klassenzimmer

Die zweite Sequenz, die wir hier exemplarisch vorstellen möchten, stammt aus der siebten Videokonferenz im Sommersemester 2020. Thema ist die Gleichberechtigung in der Gesellschaft.¹⁶ Es lassen sich im Rahmen des Äußerungsaufbaus einer Lernerin (W3) die Unterstützung durch ermunternde Paraphrasierungen einer angehenden Lehrerin (H2), die nonverbale Begleitung durch eine Mitlernerin (W1) sowie Prozesse der Verständnissicherung beobachten.

Sequenz 02: „Atmen“ (VK07_2020)

01 H2 gibt es eine meinung? (3.6)
 02 W3 ich persönlich persönlich denke, ist es gut ähm weil ich: ähm
 die groß klein ist wenn ich normal wagen steigt einsteigt ähm (.) ähm
 W1 ((lächelt))
 → 03 H2 einsteige mhmh
 → 04 W3 einsteige?
 W1 ((lächelt))
 → 05 H2 hm_hm, sehr gut ((nickt))
 → 06 W3 ((lacht)) einsteige; ähm bin ich müde bis ich ähm bis ich zur uni bin;
 W1 ((nickt))
 07 H2 mhm;; ((nickt))
 08 W3 an ankomm ankommt ähm: wei:l männer normalerweise ähm männer männer
 W1 ((nickt))
 09 W3 sind ((lächend)) größer als ich,
 10 H2 hm_hm, (1.6) hm_hm, (3.4) ((nickt))
 → 11 H2 und du fühlst dich äh dann unsicher? und das macht dich müde? weil es
 anstrengend ist? hab ich das richtig verstanden? oder,
 → 12 W3 (2.0) wie bitte,
 → 13 H2 ähm: was daran macht dich müde,
 14 W3 (1.1) ä:h, (1.1) mh:: ähm:: <<jap> nannte ittara = wie sagt man> wie sagt man
 W1 ((nickt)) ((vergrößert die Augen))
 15 W3 ((lacht)) ä:h-- (1.1) der zug ist immer voll wenn ich zur uni geh gehe und ähm;
 W1 ((nickt))
 16 H2 hmhm,
 17 W3 (1.6) ähm ich kann nicht ((Handbewegung)) (1.7) atmen ((lächelnd))
 W1 ((nickt))
 18 H2 okay mhmh,
 19 W3 mh (1.1)
 20 H2 mhmh verstehe ja es ist dann mehr luft zum atmen in dem anderen wagen ja,
 verstehe hmhm,
 21 W3 ((nicken, lächelnd))
 W1 ((nickt, lächelt))

¹⁴ Die Frage, ob hierbei auch von einer „shared attention“ (Hulstijn et al. 2014: 400; Ellis 2015) ausgegangen werden kann, die in der Diskussion um Gemeinsamkeiten zwischen kognitiven und soziokulturellen Ansätzen in der Zweitspracherwerbsforschung als ein Bestandteil für Lernpotenzial in der face-to-face-Interaktion gilt, ist für die virtuelle Interaktion noch auszuloten.

¹⁵ Vgl. Hoshii & Schumacher (2017b: 87f.) für weitere Analyseschwerpunkte dieser Sequenz.

¹⁶ Kurz vor dieser Sequenz wurden Alltagsszenen in Tokio vorgestellt, darunter auch Wagen der Bahn, die ausschließlich für Frauen vorgesehen sind.

Auch diese Sequenz beginnt mit dem Versuch einer Lernerin (W3), ihre Meinung zu äußern, wobei ein Produktionsproblem entsteht. W3 zeigt dies durch eine Wiederholung und gefüllte Pausen (Z. 02). Die angehende Lehrerin H2 reagiert darauf mit einem Recast (Z. 03). Dieser führt zu einem Uptake bei der Lernerin W3 (Z. 04), und nach der Bestätigung der angehenden Lehrenden H2 (Z. 05) wiederholt sie den Äußerungsteil nochmals und führt ihre Sprechintention weiter (Z. 06). Es folgt ein *Confirmation Check* in Form einer komplexen Äußerung der Teilnehmerin H2 (Z. 11)¹⁷, worauf die Lernerin W3 um eine Erklärung bittet (*Clarification Request* in Z. 12). Die angehende Lehrerin H2 fragt erneut nach, diesmal mit einer vereinfachten Formulierung (Z. 13). Auf diese erneute Frage versucht die Lernerin W3 zu antworten. Dabei stößt sie wiederum auf ein Problem während ihres Äußerungsaufbaus und bittet implizit durch Verzögerungen und explizit durch Code-Switching in die L1 Japanisch um Hilfestellung (Z. 14). Nach einer kurzen Pause und einer als gestische Umschreibung von *atmen* interpretierbaren Handbewegung, die auf erhöhte Aufmerksamkeit bei der Wortsuche schließen lässt, kommt sie selbst auf das Verb *atmen* (Z. 17), das von der angehenden Lehrenden H2 im Rahmen einer abschließenden Verständnissicherung bestätigt wird (Z. 18, Z. 20), die dann wiederum nonverbal von der Lernerin bestätigt wird (Z. 21).

In dieser Sequenz sind somit sowohl Scaffolding-Prozesse zu beobachten als auch für authentische Kommunikation typische Strukturen von Verständnissicherung. Im Gegensatz zur ersten Sequenz erfolgt das Scaffolding allerdings ausschließlich durch die Unterstützung einer angehenden Lehrerin und nicht durch Mitlernende. In der Aufnahme lässt sich jedoch beobachten, dass die Mitlernerin W1 den Äußerungsaufbau mimisch aufmerksam begleitet. Diese mimische Begleitung lässt sich vor allem an den Stellen beobachten, an denen die Lernerin W3 ihre Produktionsprobleme implizit und explizit signalisiert und ihre Sprechintention zu Ende zu bringen versucht. Insbesondere bei der expliziten Bitte um Hilfestellung in der L1 (Z. 14) lässt sich im Gesichtsausdruck von W1 durch eine Vergrößerung ihrer Augen eine erhöhte Aufmerksamkeit erkennen. Gleichwohl gibt es an dieser Stelle keine verbale Unterstützung, die in der vergleichbaren Situation in der Sequenz im Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting beobachtbar ist.¹⁸ Dennoch zeigt diese erste Analyse der Interaktion auch in einem virtuellen Kommunikationsraum das Potenzial des Verstehensmoments bei beiden Lernerinnen, den L2-Ausdruck *atmen* zu verinnerlichen.¹⁹ Vergleichbare Interaktionsmuster sind vielfach in den Daten aus dem Sommersemester 2020 (mit einem virtuellen Klassenraum) beobachtbar.

Resümierend lässt sich festhalten, dass sowohl die Lernenden als auch die angehenden Lehrenden interaktional kompetent interagieren, indem sie verständnissichernd und auch produktionssichernd wirken. Dies bietet in beiden Videokonferenzsettings kollaborative Lernpotenziale: Im Setting mit zwei Kommunikationsräumen und mehreren Kommunikations-

¹⁷ Die syntaktischen Satzstrukturen sind hier nicht unbedingt komplex, allerdings werden vier Fragen hintereinander gestellt, von denen die ersten drei – wie oft in der gesprochenen Sprache – nicht syntaktisch, sondern intonatorisch als Frage markiert werden.

¹⁸ Dies ist möglicherweise bedingt durch das Setting eines gemeinsamen virtuellen Klassenraums, in dem es den Lernenden nicht möglich war, direkt miteinander zu kommunizieren.

¹⁹ Von einer *shared attention* ist hier allerdings kaum auszugehen, da die Lernenden ja – im Gegensatz zu den Lernenden im Gruppensetting mit zwei Kommunikationsräumen – keine Kommunikationssphäre miteinander aufbauen können und auch nicht bekannt ist, ob sie die anderen Studierenden während ihres jeweiligen Äußerungsaufbaus überhaupt sehen, da dies ja von der jeweils individuell eingestellten Bildschirmansicht abhängt (vgl. Fußnote 12 und Kapitel 4.1).

sphären (exemplarisch: Sequenz 01 „Den Medien vertrauen“) werden Lernende sowohl von Peers im selben (physischen) Raum als auch von angehenden Lehrenden nonverbal und verbal unterstützt, und es erfolgen Ko-Konstruktionen von Äußerungen, an denen Peers und angehende Lehrende mitwirken. Im Vergleich dazu werden die Lernenden im gemeinsamen virtuellen Kommunikationsraum (exemplarisch: Sequenz 02 „Atmen“) verbal primär von angehenden Lehrenden unterstützt, während die Peers ihre Unterstützung und Anteilnahme nonverbal – durch Nicken, Lächeln und Mimik – zeigen, aber keine verbale Ko-Konstruktion stattfindet. Trotz dieser Unterschiede bieten beide Settings die Möglichkeiten authentischer Kommunikation, in denen kollaborativ Verstehensmomente herbeigeführt und gefördert werden. Im nächsten Kapitel möchten wir besprechen, wie die Beteiligten selbst die Interaktion während der Videokonferenzen einschätzen.

4 Interaktion aus der Innenperspektive

Die Reflexion aller Teilnehmenden stellt einen zentralen Bestandteil unseres Projekts dar. Schriftlich reflektieren alle in semesterbegleitenden Essays, die Lernenden in Umfragen und die angehenden Lehrenden im Rahmen von selbst erstellten Transkriptionen und Interaktionsanalysen über die spezifische Interaktion. Mündlich erfolgt die Reflexion durch gruppeninterne Diskussionen in Tokio und Berlin. Die Lernenden und die angehenden Lehrenden setzen unterschiedliche Schwerpunkte in ihren Reflexionen, die es insgesamt ermöglichen, die Spezifika der Interaktion aus der etischen Perspektive durch emische Perspektiven zu ergänzen. Es folgt die Analyse der so gewonnenen Einblicke zunächst aus der Sicht der Lernenden, sodann aus der Sicht der angehenden Lehrenden. Sie ist explorativ und insofern kategoriengenerierend, als wir in den Daten nach Ausführungen zu interaktionaler Kompetenz im oben beschriebenen Sinne gesucht und hieraus Motive gebildet haben.²⁰

4.1 Interaktion aus der Perspektive der Lernenden

Strukturell ist die Selbstreflexion in drei Formaten in die Lehrveranstaltung in Tokio integriert: als gruppeninterne mündliche Reflexion direkt nach den Videokonferenzen und am Semesterende, als schriftliche Umfrage in Form von Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen zur Evaluation am Semesterende sowie in Form von fünf Essays. Für die Lernenden bieten die Essays die Möglichkeit sowohl der inhaltlichen als auch der sprachlichen Reflexion. Sie reflektieren über das jeweilige Thema, den Verlauf der Konferenzen, die eigene Teilnahme und somit gleichzeitig auch über die eigene Lernaltersprache. Es handelt sich um Schreibaufgaben, die jeweils in zwei Phasen mit verschiedenen Feedbacktypen korrigiert und von den Lernenden selbst überarbeitet werden. Die erste Korrektur erfolgt indirekt durch Markierung mit Fehlerkategorien, die zweite direkt durch Vorgabe der zielgerechten Formen. Die Impulsfrage lautete: Reflektieren Sie über die Konferenz (Thema, Verlauf und eigene Teilnahme) und schreiben Sie eine Zusammenfassung und Kommentare dazu (mindestens 250 Wörter).²¹ So können die Lernenden ihre Aufmerksamkeit während der Konferenzen primär auf den Inhalt richten und die Angemessenheit der sprachlichen Formen vor allem während des Schreib- und Überarbeitungsprozesses reflektieren.

²⁰ Vgl. Hoshii & Schumacher (2020) für ein entsprechendes Vorgehen zu Daten von 2014, die wir im vorliegenden Beitrag um Daten von 2019 und 2020 ergänzen.

²¹ Vgl. hierzu genauer Hoshii & Schumacher (2020: 107).

In den Essays und der Umfrage lassen sich in Bezug auf die Interaktion per Videokonferenz aus der Perspektive der Lernenden die folgenden drei Schwerpunkte herauskristallisieren: Begegnung per Videokonferenz, Interaktion und Partizipation generell sowie Interaktion und Partizipation im gemeinsamen virtuellen Raum. Diese möchten wir im Folgenden anhand von Beispielen aus Essays und Umfragen veranschaulichen. Die Essays sind im Original auf Deutsch, die folgenden Beispiele sind aus den korrigierten Versionen. Die Umfrage erfolgte in der L1 Japanisch und wurde ins Deutsche übersetzt.

Zum ersten Schwerpunkt, Begegnung per Videokonferenz, können folgende Motive zusammengefasst werden: Deutschkenntnisse erweitern, deutsche Kultur kennenlernen, Studierende in Deutschland kennenlernen, Freude am Austausch, aber auch Unsicherheit, Erfolgsgefühl sowie Motivation zum Weiterlernen. Aus den Aussagen erkennen wir, dass die Lernenden – sowohl im Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting als auch im gemeinsamen virtuellen Klassenzimmer – durch Videokonferenzen echte Begegnungen mit Studierenden in Deutschland und somit die Begegnung mit der Gesellschaft und Kultur erleben:

(1) Ich denke, dass die Konferenzen dieses Semesters erfolgreich beendet worden sind, obwohl ich kein Selbstvertrauen vorher hatte. Einer der Gründe ist, dass jeder in der Klasse hoch motiviert war und unsere deutschen Kameraden uns mit der Sprache geholfen haben. (Shin Essay 6, 2014)

(2) Die positiven Punkte waren, dass mein Verständnis von Deutschland vertieft wurde, dass meine Sprachfähigkeit auf Deutsch sich verbessert hat und dass ich über die japanische Gesellschaft aus ausländischer Perspektive nachdenken konnte. (Hina Umfrage 2020)

Die Berliner Studierenden auf der anderen Seite sind für die Studierenden in Tokio reale Kommunikationspartner, auch wenn sie sich untereinander lediglich über den Bildschirm im virtuellen Raum kennenlernen. Dass beide Seiten „einander respektieren“ (Kei Umfrage 2020), wird erwartet und wird in den Augen der Studierenden in Tokio auch geleistet:

(3) Positiv an der letzten Videokonferenz war, dass die Atmosphäre zwischen den japanischen und deutschen Studenten sehr gut war und dass wir viel nachgefragt haben, als wir die Berliner Studenten nicht verstehen konnten. (Yoko Essay 2, 2014)

(4) Ich war erleichtert, weil die Studenten aus Berlin sehr nett und verständnisvoll waren und gesagt haben, dass sie langsamer und lauter sprechen, wenn ich sie nicht verstehen würde. (Lisa Essay 1, 2019)

(5) Es war sehr hilfreich, dass die Teilnehmenden aus Berlin immer versucht haben, mich zu hören und zu verstehen, wenn ich mich nicht gut artikulieren konnte. (Yuto Umfrage 2020)

Wir sehen, dass die Konferenzen nicht nur als Ort zum Sprachenlernen, sondern auch als Ort für echte Begegnungen und einen echten Austausch wahrgenommen werden, in dem beide Seiten aus ihren Rollen als Lernende bzw. angehende Lehrende im institutionalisierten Unterrichtskontext heraustreten und als Persönlichkeiten, „Kameraden“ (Shin Essay 6, 2014), auftreten.

Zur Interaktion und Partizipation generell (zweiter Schwerpunkt) werden folgende Motive genannt: die gute Atmosphäre zwischen den Beteiligten, Möglichkeiten zum Nachfragen, gegenseitige Unterstützung sowie Rücksicht auf die anderen. Ausgehend von konkreten Ausdrucksbedürfnissen erkennen die Lernenden auch die Wichtigkeit ihrer eigenen interaktionalen Kompetenz, was beispielsweise in den folgenden Zitaten ersichtlich wird:

(6) Wenn ich nichts sage, kann ich meinem Gegenüber meine Meinung nicht sagen. Ich möchte nächstes Mal noch mehr meine Gedanken ausdrücken. (Ai Essay 2, 2019)

(7) Was schwierig bei der Konferenz war, war die Notwendigkeit, auf die unerwarteten Fragen zu antworten und zu verstehen, was andere sagen. (...) Aber wir konnten uns mit dem Wörterbuch oder mit der Hilfe der anderen verstehen. (Shin Essay 6, 2014)

Gleichzeitig nehmen sie auch die Notwendigkeit der gegenseitigen Unterstützung und Rücksicht auf die anderen wahr, wie eine Lernerin des Settings mit einem virtuellen Raum in der Umfrage am Semesterende bemerkt und was auch im herkömmlichen Gruppensetting immer wieder thematisiert wurde:

(8) Es hat mir Spaß gemacht, aber ich dachte auch, dass Rücksicht auf die anderen Teilnehmer, die nicht so oft sprechen konnten, notwendig ist. Es war schwer, diesen Teilnehmern Fragen zu stellen oder sie nach ihrer Meinung zu fragen. (Hina Umfrage 2020)

Darüber hinaus wird auch die Wichtigkeit der interaktionalen Kompetenz der angehenden Lehrenden erwähnt:

(9) Ich war ermutigt zu sprechen, weil ich sehen konnte, dass die Teilnehmer aus Berlin versuchten, mich zu verstehen und vermuten, was ich sagen wollte. (...) Ich habe das Gefühl, dass die Teilnehmer aus Berlin jedes Mal langsamer gesprochen haben (es ist jedes Mal einfacher geworden, sie zu hören). (Nana, Umfrage 2020)

Auch hier sehen wir, dass die Haltung der angehenden Lehrenden als Kommunikationspartner eine wichtige Rolle spielt.

Zu den neuen Bedingungen der Interaktion und Partizipation in einem gemeinsamen virtuellen Klassenraum (dritter Schwerpunkt) äußern sich die Studierenden durchaus positiv. Einige Teilnehmende in Tokio, die vor der Pandemie an Videokonferenzen im Gruppensetting mit Distanzklassenzimmern mit anderen Partneruniversitäten teilgenommen hatten, nehmen im neuen Setting weniger technische Probleme wahr. Darüber hinaus wird auch die Nützlichkeit der Unterstützung durch die Technik erkannt, die im gemeinsamen virtuellen Klassenraum zur Verfügung steht. Gleichzeitig werden technisch bedingte Beschränkungen in der Kommunikation thematisiert, die insbesondere die Schwierigkeiten beim *Turntaking* betreffen, d.h. die Entscheidung, wer wann sprechen kann:

(10) Ich denke, dass es mit Zoom eher einfacher ist zu sprechen. Die Chat-Funktion war auch nützlich, um die Dinge zu erläutern, die die Teilnehmer nicht verstanden hatten. Allerdings war es schade, dass man beim geteilten Bildschirm nicht alle Gesichter der Teilnehmenden sehen konnte. (Nana Umfrage 2020)

Diese Aussage ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass die Teilnehmenden im gemeinsamen virtuellen Raum tatsächlich unterschiedliche Bildschirmansichten haben und folglich unterschiedliche Dinge sehen.²²

(11) Es war gut, dass ich während der Konferenzen mit meinem PC Wörter suchen oder Notizen machen konnte. Aber es gibt Verbesserungspotential, weil es schwer war, mehrere Leute gleichzeitig sprechen zu lassen. (Yuto Umfrage 2020)

Zu diesem Punkt äußert sich ein Lerner, der bereits in früheren Semestern Erfahrungen mit Videokonferenzen im Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting gesammelt hatte, wie folgt:

²² Vgl. dazu auch Fußnote 12.

(12) Es war gut, dass es keine technischen Probleme während der Konferenzen gab. Aber es war schwer zu entscheiden, wann ich sprechen oder mich einmischen soll wegen der Natur der Online-Konferenz: Mehrere Personen können nicht gleichzeitig sprechen und es gab keine eindeutige Atmosphäre. (Kei Umfrage 2020)

Der Lerner zieht zwar keine direkten Vergleiche zwischen den beiden Settings, aber das hier erwähnte Fehlen einer „eindeutigen Atmosphäre“ könnte mit dem neuen Setting zusammenhängen, das keine physischen Kommunikationsräume und keine Möglichkeit zur direkten individuellen Kommunikationssphäre vor allem unter den Beteiligten in der Gruppe bietet. Dies möchten wir bei der weiteren Projektdurchführung und -auswertung genauer beleuchten.

4.2 Perspektive der angehenden Lehrenden

Für die Studierenden in Berlin ist die Selbstreflexion über das eigene sprachliche Handeln während der Videokonferenzen Kernbestandteil der in verschiedene DaF-/DaZ-Studiengänge eingebundenen Lehrveranstaltung. Um diesen spezifischen Teil ihrer professionellen Handlungskompetenz zu fördern, erfolgt zu Beginn des Kurses eine Einführung in die Interaktionsanalyse, in der sowohl kognitiv als auch soziokulturell ausgerichtete Ansätze thematisiert werden und in deren Zentrum sprachfördernde Interaktion steht. Auf dieser theoretischen Basis sind drei strukturell etablierte Möglichkeiten der Selbstreflexion in den Kurs integriert: gruppeninterne mündliche Reflexionen direkt nach den Videokonferenzen – bis 2019 in Präsenz, 2020 digital –, Präsentationen und Diskussionen von Interaktionsanalysen des eigenen sprachlichen Handelns auf der Basis selbst erstellter Transkriptionen sowie vier Essays, in denen durch eine interaktionsspezifische Impulsfrage eben diese Thematik fokussiert wird. Die Impulsfrage lautete: Welche Charakteristika der Interaktion und des eigenen sprachlichen Handelns sind für Sie bemerkenswert? Dass gerade die videografisch ermöglichte Außenperspektive im Zusammenhang mit der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit Interaktion die Aufmerksamkeit für das eigene sprachliche Handeln schärft und zu einer kontinuierlich vertieften Selbstreflexion führt, ist in den subjektiven Daten der angehenden Lehrenden deutlich erkennbar. Das videografische Setting mit wiederholter Beobachtung des eigenen sprachlichen Verhaltens ermöglicht eine Reflexion über das eigene Handeln und führt sowohl zu einer zunehmend stärkeren Kontrolle der eigenen Sprache während der Konferenzen als auch zu Vorsätzen in Bezug auf das zukünftige Berufsfeld.

Aus den Essays lassen sich drei Schwerpunkte herauskristallisieren, die verschiedene Motive umfassen und im Folgenden jeweils kurz beleuchtet werden: das eigene sprachliche Handeln, Effekte dieses Handelns in der Lernaltersprache und das eigene Rollenverständnis.

Der erste Schwerpunkt, die Selbstreflexion des eigenen sprachlichen Handelns, umfasst die Motive Zeit lassen, Reduktion der eigenen Redeanteile und Vereinfachung der eigenen Lehrersprache, jeweils vor dem Hintergrund der Orientierung an den Bedarfen der Lernenden. Die zentrale Rolle von Pausen gerade in der Kommunikation mit Lernenden wird an dem folgenden Zitat deutlich:

(13) Das Medium Distanzklassenzimmer zu erleben und mitzugestalten ist eine spannende und aufregende Erfahrung. Ganz besonders der Kontrast zwischen der Introspektive während der Videokonferenz und dem nachträglichen Ansehen des Videos aus der Außenperspektive. Am eklatantesten war für mich der Unterschied in der empfundenen Zeitlichkeit. Während

der Interaktion sind mir die Pausen sehr lang vorgekommen und ich habe einen hohen kommunikativen Druck verspürt, sprachliche Hilfestellungen zu geben. [...] beim Anschauen des Videomaterials ist mir klar geworden, wie kurz die Pausen waren und wie wenig Planungszeit ich/wir den Lernenden dadurch nur gegeben habe(n). (Piri Essay 1, 2019)

Die angehenden Lehrenden reflektieren viel über die Notwendigkeit, den Lernenden „erstmal Zeit zum Nachdenken zu lassen“ (Meggi Essay 4, 2019) und sowohl die eigenen Redeanteile als auch die Komplexität der eigenen Äußerungen zu reduzieren.

(14) Aufseiten des HU-Teams gibt es im Vergleich zur ersten Konferenz stellenweise eine höhere Awareness dafür, langsam, deutlich und in kurzen Äußerungen zu sprechen [...] Nicht immer halten wir unsere „guten Vorsätze“ ein; es gibt auch Stellen, an denen das HU-Team sehr viele Fragen hintereinander stellt [...]. (Tjo Essay 2, 2019)

(15) [M]eine vielen aufeinanderfolgenden Fragen [haben] den Eindruck erweckt, die Möglichkeit der Waseda-Studierenden genommen zu haben, diese zu verinnerlichen und zu sprechen. (Viv Essay 3, 2020)

Die Studierenden reflektieren die Entwicklung ihres sprachlichen Handelns und formulieren vielfach Vorsätze:

(16) Ich versuche nun, einfacher und langsamer, insgesamt gezielter zu sprechen. Mehr offene Fragen zu stellen, selbst weniger lang zu reden. Dieses „strategische Sprechen“ ist mir von Mal zu Mal bewusster. (Micha Essay 3, 2019)

Es zeigt sich, dass die in der didaktischen Diskussion um Scaffolding vielfach benannten Elemente sprachfördernden Handelns wie aktives Zuhören, langsames Sprechen und Zeit für den Produktionsaufbau lassen von den angehenden Lehrenden bewusst selbstreflexiv bearbeitet werden.

Das Bewusstsein dafür, dass das eigene sprachliche Handeln Effekte in der Lernaltersprache auslösen kann (zweiter Schwerpunkt), entsteht bei ihnen vor allem ausgehend von den Transkriptionen selbst ausgewählter Sequenzen der Videokonferenzen.

(17) Als ich das erste Mal einen Ausschnitt einer Sitzung transkribierte, war ich sehr überrascht, dass ich vieles während unserer Sitzungen nicht wahrnehme. [...] So bemerkte ich, dass u.a. semantisierte Wörter und Redemittel von den japanischen Studenten während einer Konferenz wieder aufgenommen bzw. produziert wurden. (Lia Essay 3, 2014)

Effekte in der Lernaltersprache werden auch sehr konkret im Zusammenhang mit Feedback thematisiert, eingebettet in die soziale Kommunikationssituation mit ihren affektiven Komponenten. Im nächsten Zitat handelt es sich um die Reflexion der angehenden Lehrerin, die die Lernerin in der Sequenz „Atmen“ (Kap. 3.2) unterstützt, und bezieht sich auf einen Teil dieser Sequenz (Z. 2-6).

(18) Das Gefühl, dass wir uns einfach gut unterhalten, verleiht mir Souveränität und Optimismus, sodass sich auch ein paar Situationen ergeben, in denen ich fast beiläufig kleine Fehler korrigiere. [...] die Studierenden [haben] gut auf meine Korrekturen reagiert. Besonders bei der Korrektur von Nanas Aussage „...*(wenn ich in den Zug) einsteige* (orig. *einsteigt*)“ findet ein Recast mit doppeltem Uptake statt, also sie wiederholt das richtige Wort gleich zweimal hintereinander und spricht danach auch ungehemmt weiter. (Kata Essay 3, 2020)

In dem Teilsatz „dass wir uns einfach gut unterhalten“ wird deutlich, dass die angehende Lehrerin die Kommunikation als authentisch empfindet und dass sie auf dieser Basis zu einer für sie auch subjektiv als erfolgreich wahrgenommenen Unterstützung im Sinne von Scaffolding und korrektivem Feedback gelangt.

Entsprechende Reflexionen werden auf einer abstrakteren Ebene von den DaF-/DaZ-Studierenden vielfach im Zusammenhang mit ihrem eigenen Rollenverständnis reflektiert (dritter Schwerpunkt). Immer wieder wird die eigene Doppelrolle reflektiert:

(19) Bin ich Kommilitone oder bin ich Lehrkraft? Welche Rolle spielt meine Erfahrung als L1-Sprecher? Wie kann ich mich positionieren? (John Essay 3, 2020)

Gerade die Möglichkeit, die japanischen Lernenden im Laufe des Semesters als Persönlichkeiten immer näher kennen zu lernen, sorgt für eine „Begegnung auf Augenhöhe“ (Chris Essay 6, 2014) und wird als zentral für eine motivierende Kommunikation reflektiert.

(20) Es war sehr schön, uns nicht nur als „Lernende/Lehrende“ kennenzulernen, sondern als individuelle Personen. Er gibt mehr Motivation zum Kommunizieren, was beim Fremdsprachenlernen ein wichtiger Faktor ist. (Meggi Essay 4, 2019)

(21) Wie wichtig neben der inhaltlichen und sprachfördernden Interaktion wertschätzende, Vertrauen schaffende und motivierende Kommunikation ist, dies ist mir noch einmal verstärkt bewusst geworden. Dass die „Beziehungsebene“ [...] entscheidend zum Gelingen des Lehr-Lern-Geschehens beiträgt, lässt sich dabei natürlich in nahezu jedem Lehrwerk für Unterrichtsmethodik nachlesen. [...] während des gemeinsamen Abschieds ist mir dies allerdings jenseits von Lehrbuchinhalten noch einmal sehr deutlich geworden. (Micha Essay 3, 2019)

5 Fazit

In unserem Beitrag haben wir gezeigt, dass interaktionale Kompetenz als Fähigkeit zur erfolgreichen, kollaborativen Gestaltung von Gesprächen ein zentrales Lernziel nicht nur für Lernende, sondern auch für angehende Lehrende ist. In dem vorgestellten telekollaborativen Lern-Lehr-Setting haben wir exemplarisch aus ethischer und emischer Perspektive veranschaulicht, inwiefern diese Kompetenz durch die aktive Mitwirkung an Videokonferenzen und durch begleitende Reflexionsformate bei den Teilnehmenden vertieft werden kann. Im Folgenden werden wir zunächst für Lernende, sodann für angehende Lehrende und schließlich für beide gemeinsam diejenigen Dimensionen des Settings resümieren, die zur Förderung interaktionaler Kompetenz beitragen, und Implikationen für die Interaktionsforschung sowie für die Praxis gerade beim Einsatz von Videokonferenzen in Lern-/Lehrsettings aufzeigen.

Für die DaF-Lernenden ermöglicht das Setting mit Studierenden aus Deutschland eine authentische Kommunikation in der zu erlernenden Sprache, was in einem herkömmlichen institutionalisierten Kontext durch die klassische Rollenverteilung zwischen Lernenden und Lehrenden nur schwer realisierbar ist. Durch das ausbalancierte und von der klassischen Lehrer-Lerner-Hierarchie befreite Setting, in dem die Lernenden mit den Studierenden in Deutschland gemeinsam die zu diskutierenden Themen bestimmen, ebenso wie diese Videokonferenzen moderieren und hierfür thematisch einführende Präsentationen erstellen, können sie aus ihrer institutionalisierten Rolle heraustreten und die Interaktion als *Social Agents* gestalten. Hierdurch wird ihre Lernerautonomie stark gefördert. Zudem wird ihre Sprachbewusstheit gefördert, da sie während der Konferenzen primär mit der Realisierung ihrer Sprechintentionen konfrontiert werden und später mehrfach ihre Essays überarbeiten. Dass sie ausgehend von einer inhaltlichen Diskussion auch über die sprachliche Form und

somit über ihre eigene Lerner Sprache reflektieren, ist insbesondere auch vor dem Hintergrund relevant, dass die Lernenden in unserem Setting Studierende verschiedener und nur in seltenen Fällen sprachbezogener Fächer sind. Die Möglichkeit und Natürlichkeit des Code-Switching zur homogenen L1 Japanisch schließlich fördert sprachliche Unterstützung auch von Peers beim Äußerungsaufbau und bei Verständnissicherungen, so dass Lernpotenziale im Sinne kollaborativen Lernens durch Ko-Konstruktionen unter Lernenden in natürlicher Weise entstehen. Dass diese offenbar im Gruppensetting mit zwei Distanzklassenräumen, jeweils in einem Präsenzraum, befördert werden und in einem gemeinsamen virtuellen Raum ohne individuelle Kommunikationssphäre kaum oder nur schwer realisierbar sind, sollte im Rahmen weiterer Forschung beleuchtet und für den aktuellen Einsatz von Videokonferenzen für die Fremdsprachenvermittlung berücksichtigt werden.

Für die angehenden DaF-/DaZ-Lehrenden bietet das Setting die Möglichkeit, das eigene sprachliche Verhalten als Teil ihrer professionellen Handlungskompetenz zu reflektieren. Hierfür sind vor allem die folgenden Dimensionen fördernd, die Theorie und Praxis stets eng aufeinander beziehen: die theoretische Auseinandersetzung mit den fachlichen Grundlagen von Interaktionsanalyse, die gemeinsamen mündlichen Reflexionen direkt nach den Videokonferenzen, die eigenen Transkriptionen und Interaktionsanalysen sowie die selbstreflexiven Essays. Insbesondere die iterative Außenperspektive, die durch die selbst erstellten Transkriptionen der Videoaufnahmen und Interaktionsanalysen des eigenen sprachlichen Handelns ermöglicht wird, führt zu intensiver Selbstreflexion. Die Professionalisierung der eigenen interaktionalen Kompetenz wird insbesondere auch durch die ausbalancierte und hierarchiefreie Interaktionsstruktur befördert. Dies lässt sich daran erkennen, dass die Reduktionen der eigenen Redeanteile und die Komplexitätsreduktionen der eigenen Lehrersprache oftmals ausgehend von verständnissichernden Turns der Lernenden erfolgen, die diese als *Social Agents* und gleichberechtigte Studierende im Rahmen der authentischen Kommunikation vornehmen. Auch wenn es zwischen den Lernenden und den angehenden Lehrenden Unterschiede bzgl. ihrer Sprachkompetenzen im Deutschen gibt, handelt es sich um eine hierarchiefreie Kommunikation, da ja nicht nur die Lernenden die Sprechintentionen der angehenden Lehrenden verstehen und ihre eigenen Sprechintentionen verständlich formulieren müssen, sondern dies ebenso umgekehrt für die angehenden Lehrenden gilt. Inwiefern für eine solche mitteilungsbezogene Kommunikation, die typischerweise an außerschulischen Lernorten erfolgt, mit der Weiterentwicklung digitaler Medien auch die Aufhebung der klassischen Dichotomie von Lernorten zu erwarten ist, kann mit Spannung erwartet werden (vgl. Rösler 2021: 35f.).

Es zeigt sich, dass insbesondere die symmetrische Interaktionsstruktur das kollaborative sprachliche Handeln aller an der Interaktion Beteiligten fördert. Eng damit zusammen hängt die Möglichkeit aller Teilnehmenden, jenseits von herkömmlichen Unterrichtssettings und IRF-Mustern mit eigenen Sprechintentionen zu sprechen. Dass dies über einen längeren Zeitraum hinweg – ein Semester lang – ermöglicht wird, ist zudem zentral für ein persönliches Kennenlernen ohne klassische Rollenverteilung, was die Motivation für das Lernen und Lehren stark fördert, wie die Teilnehmenden mehrfach betonen. Gerade die Möglichkeit, neben den Rollen als Lernende und Lehrende auch die Rollen von Studierenden auf Augenhöhe zu übernehmen, ohne die eigenen Ziele – das Deutschlernen bzw. -lehren – aus den Augen zu verlieren, fördert die interaktionale Kompetenz. Für Lernende besteht diese darin, als *Social Agents* ihre Lerner Sprache weiterzuentwickeln, für Lehrende darin, authentisch zu kommunizieren und dabei die Sensibilität für das eigene sprachfördernde Handeln durch bewusste Unterstützung der Lernenden in Verständnis und Produktion weiterzuentwickeln.

Gerade angesichts der stark ansteigenden Nutzung von Videokonferenztools für virtuelle Klassenzimmer ergeben sich neue Perspektiven für die Interaktionsforschung in DaF und DaZ. Ein Forschungsbedarf besteht in der Frage, inwiefern die in der Interaktionsforschung für die face-to-face-Kommunikation in Präsenzlräumen entwickelten Konzepte auf die Kommunikation im virtuellen Raum übertragbar sind. Die stetige technische Optimierung von Videokonferenzsystemen bietet hierfür in dreierlei Hinsicht Forschungspotenzial. Erstens können aufwändige Aufnahmeszenarien, die in der videobasierten Forschung im Präsenzklassenzimmer vorgenommen werden, stark vereinfacht werden. Dies führt u.a. zur Reduktion des Beobachterparadoxons, sind doch die Aufnahmetools unaufdringlich und kaum invasiv, und der Einsatz von Videokonferenzen ist für alle Teilnehmenden zentraler Bestandteil des Unterrichtssettings. Zweitens bietet die schnelle Zugänglichkeit von Videoaufnahmen des Interaktionsgeschehens im virtuellen Klassenzimmer die Möglichkeit, sowohl für Lernende als auch für Lehrende die eigene Teilnahme an Interaktion auch aus der Außenperspektive betrachten zu können, was den Raum für verschiedene Mixed-Method-Designs eröffnet, etwa im Zusammenhang mit den im vorliegenden Beitrag vorgestellten selbstreflexiven schriftlichen Formaten zur Datenerhebung oder aber mit retrospektiven Elizitierungsverfahren. Drittens ergibt sich gerade durch die fortschreitend stärkere Verfügbarkeit von Videodaten zum Unterrichtsgeschehen auch die Möglichkeit, unter Berücksichtigung von kognitiven und soziokulturellen Ansätzen der Interaktionsforschung sowie der Besonderheiten der Interaktion im virtuellen Raum Lerneffekte zu erforschen, die ausgehend von in einzelnen kollaborativen Aushandlungsprozessen erkennbaren Lernpotenzialen oder von korrektivem Feedback auch Effekte in der Lernersprache einzelner Lernender im weiteren Verlauf der videografierten Interaktion umfassen.

Nicht zuletzt bietet der Einsatz von Videokonferenzen in telekollaborativen Projekten für die Praxis eine Möglichkeit, im DaF/DaZ-Unterricht und in der Lehrerbildung eine authentische Sprachverwendungssituation zu schaffen, die im herkömmlichen, institutionalisierten Kontext im Klassenzimmer mit vier Wänden nicht immer und nicht so einfach realisierbar ist, wobei durchdachte, immer wieder zu aktualisierende Vorbereitungen und Kooperationen zwischen den Kursleitenden eine zentrale Voraussetzung bilden.

Es ergeben sich vielversprechende Perspektiven für die Forschung zum Einsatz von Videokonferenzen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht mit seiner doppelten Ausrichtung auf Inhalt und Sprache, in der die interaktionale Kompetenz von Lernenden und Lehrenden sowie kollaboratives Lernen als Teil der Komplexität des Lern-Lehr-Geschehens vertieft beleuchtet werden können.

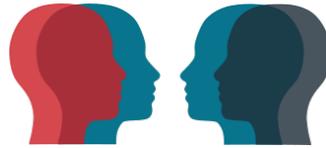
Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2010): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Berlin: de Gruyter, 817-826.
- Akiyama, Yuka; Cunningham, Joseph D. (2018): Synthesizing the practice of SCMC-based telecollaboration: A scoping review. *Calico Journal* 35(1), 49-76.
- Compennolle, Remi Adam van (2015): *Interaction and Second Language Development. A Vygotskian Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Language Learning: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Ellis, Nick (2015): Cognitive and Social Aspects of Learning from Usage. In: Cadierno, Teresa; Eskildsen, Søren Wind (Eds.) *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: de Gruyter Mouton, 49–73.
- Feick, Diana; Knorr, Petra (2021a): Mehrsprachigkeitsbewusstheit in digitalen Lernumgebungen: Das virtuelle Austauschprojekt „Linguistic Landscapes Leipzig – Auckland“. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*(3), 135-157.
- Feick, Diana; Knorr, Petra (2021b): Developing Multilingual Awareness Through GermanEnglish Online Collaboration. In: Lanvers, Ursula.; Thompson, Amy S. & East, Martin (Eds.): *Language Learning in Anglophone Countries*. Cham: Palgrave Macmillan, 331-358.
- Foster, Pauline; Ohta, Amy Snyder (2005): Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics* 26(3), 402-430.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. 2. Auflage. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hirschfeld, Ursula; Rösler, Dietmar; Schramm, Karen (2018): Rückblick auf den Themenschwerpunkt „Mündlichkeit im DaF-Unterricht“. *Deutsch als Fremdsprache* 55 (2), 67-70.
- Hoffmann, Sabine (2017): Bewusstheit und ihre Ermittlung in der Unterrichtskommunikation – Bestandsanalyse und Perspektiven. *Deutsch als Fremdsprache* 54 (2), 67-74.
- Hoshii, Makiko (2013): Mündliche Fehlerkorrektur als Schnittstelle von Kognition und Interaktion – Einige Überlegungen zur Äußerungskonstruktion in der fremdsprachlichen Interaktion. *Neue Beiträge der Germanistik* 147, 112-131.
- Hoshii, Makiko; Schramm, Karen (2017): Von den Kommunikationsstrategien zum produktions- und verständnissichernden Handeln. *Deutsch als Fremdsprache* 54 (4), 194-201.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2010): Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. *German as a Foreign Language* 2010 (2), 71-91.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2016): Problem-solving Interaction in GFL Videoconferencing. In: Jager, Sake; Kurek, Malgorzata; O'Rourke, Breffni (Eds.): *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Dublin: Research-publishing.net, 147-153.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2017a): Fragen in der Interaktion per Videokonferenz. In: Appel, Joachim; Jeuk, Stefan; Mertens, Jürgen (Eds.): *Sprachen Lehren. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg, 30. September 2015 - 3. Oktober 2015. Kongressband*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 67-78.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2017b): Verständnissicherung und gemeinsamer Äußerungsaufbau in der Interaktion per Videokonferenz. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (Eds.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster: LIT, 79-92.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2020): Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz. In: Gryszko, Anna; Lammers, Christoph; Pelikan, Kristina; Roelcke, Thorsten (Eds.): *DaFFür Berlin. Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017*. Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremdsprache 100), 104-124.
- Hulstijn, Jan H.; Young, Richard F.; Ortega, Lourdes; Bigelow, Martha; DeKeyser, Robert; Ellis, Nick C.; Lantolf, James P.; Mackey, Alison; Talmy, Steven (2014): Bridging the Gap. Cognitive and Social Approaches to Research in Second Language Learning and Teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 36 (3), 361–421.

- Kasper, Gabriele (2006): Beyond Repair. Conversation Analysis as an Approach to SLA. *AILA Review* 19 (1), 83-99.
- Kleinschmidt, Katrin (2016): Sprachliches Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern - Konturen eines wenig beachteten Forschungsfelds. *Leseräume - Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 3(3), 98-114.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS)*. Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Kniffka, Gabriele (2012): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu entwickeln. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Eds.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 208-225.
- Legutke, Michael K. (2016): Projektunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke UTB, 350-354.
- Lenkaitis, Chesla Ann (2020): Recorded video meetings in virtual exchange: a new frontier for pre-service teacher reflection. *Journal of Virtual Exchange* 3, 39-58.
- Lewis, Tim; O'Dowd, Robert (2016): Online intercultural exchange and foreign language learning. A systematic review. In: O'Dowd, Robert; Lewis, T (Eds.) *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. London: Routledge.
- Mackey, Alison (2012): *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Dowd, Robert (2018): From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange* 1, 1-23.
- O'Dowd, Robert; Lewis, Tim (Eds.) (2016): *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. London: Routledge.
- Ohta, Amy Snyder (2001): *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Raindl, Marco (2021): Telekollaborationen und DaF-Unterricht in Japan – Potenziale, Praxis, Forschung. *Neue Beiträge zur Germanistik* 162, 43-66.
- Rösler, Dietmar (2021): Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Eds.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: Metzler, 25-37.
- Rösler, Dietmar; Zeyer, Tamara (2021): Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht. *Info DaF* 48 (5), 545-568.
- Roever, Carsten; Kasper, Gabriele (2018): Speaking in turns and sequences: Interactional competence as a target construct in testing speaking. *Language Testing* 35 (3), 331–355.
- Schlickau, Stephan (2000): Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5(2), 1-11.
- Schramm, Karen (2014): Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Eds.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 243-254.
- Schramm, Karen; Aguado, Karin (2010): Videographie in den Fremdsprachendidaktiken – ein Überblick. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen; Vollmer, Helmut Johannes (Eds.): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag, 185-214.

- Schramm, Karen; Bechtel, Mark (2019): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt Videobasierte Lehre in der Fremdsprachendidaktik. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49 (1), 3-13.
- Schumacher, Nicole; Möller, Max; Fehrmann, Ingo; Andreas, Torsten (i.Dr.): Formfokussierung und Aufmerksamkeit im kollaborativen Dialog. In: Madlener, Karin; Pagonis, Giulio (Eds.): *Zur Rolle von Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schwab, Götz; Drixler, Nils (2021): Telekollaboration und Digitalisierung in der Hochschullehre: Interkulturelles Lernen durch virtuellen Austausch im Studium zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. In: Daniela Elsner; Niesen, Heike; Viebrock, Britta (Eds.): *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 235-254.
- Swain, Merrill; Watanabe, Yuko (2013): Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In: Chapelle, Carol A. (Eds.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 3218-3225.
- Waldman Tina; Haral, Efrat; Schwab, Götz (2016): Getting their feet wet: trainee EFL teachers in Germany and Israel collaborate online to promote their telecollaboration competence through experiential learning. In: Jager, Sake; Kurek, Malgorzata; O'Rourke, Breffni (Eds.): *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Dublin: Research-publishing.net, 179-184.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2021, Band 1, Heft 1

Dialogisches Lernen in einer digitalen Lernumgebung

Michael Schart

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt eine Aktionsforschungsstudie vor, mit der die Interaktionsprozesse in einem virtuellen, fach- und sprachintegrierten Unterrichtssetting untersucht wurden. In die Analyse fließen Transkripte von Plenumsgesprächen über die Videokonferenzsoftware Zoom ebenso ein wie die Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation. Die Daten werden mit Blick auf die Modi der Interaktion sowie aus der Perspektive des Lern-Engagements der Studierenden analysiert und mit den Resultaten einer Studie im Präsenzunterricht verglichen, um die Besonderheiten des Interagierens in einer Online-Lernumgebung zu erfassen. Als Ergebnis wird gezeigt, dass sich beim virtuellen Austausch vor allem Probleme im Hinblick auf den inhaltlichen Tiefgang der Interaktion abzeichnen. Aber auch sprachliche Phänomene werden seltener thematisiert als bei vergleichbaren Lerngruppen in Präsenz. Die eingeschränkten Möglichkeiten im nonverbalen Bereich schlagen sich unmittelbar im Austausch nieder und behindern die Entfaltung dialogischer Prozesse. Die Lernenden sind sich dieser Schwierigkeiten des Kommunizierens im virtuellen Raum bewusst, äußern insgesamt jedoch eine hohe Zufriedenheit mit dem Lehrangebot.

Schlagwörter: virtueller Unterricht, dialogisches Lernen, fach- und sprachintegrierter Unterricht, Aktionsforschung

Abstract

This paper describes an action research project that investigated the interaction process in a virtual classroom setting focusing on content and language integrated learning. Transcripts of plenary discussions via the video conferencing software Zoom are included in the analysis as well as the results of the course evaluation. The data have been analyzed regarding different modes of interaction and from the perspective of the Personal Investment Approach. Findings are compared with the insights of a study under face-to-face conditions to capture the characteristics of dialogical processes in an online learning environment. As a result, the study indicates that in virtual interaction, problems emerge regarding the depth of conversational content. Furthermore, linguistic phenomena as well were thematized less frequently than in similar learning groups under face-to-face conditions. The limited non-verbal possibilities of virtual encounters were reflected by the interaction process and the unfolding of dialogic learning is hindered. Learners are aware of the difficulties communicating in a virtual space. However, all in all they express a high level of satisfaction with the learning experience.



1 Ausgangspunkte

1.1 Forschungsmotivation und Forschungsfragen

Das Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse ich in diesem Beitrag darstellen möchte, kam so unverhofft zustande, wie uns alle die Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 überraschte. Auch in meinem Arbeitskontext zu dieser Zeit, einem Intensivprogramm für Deutschlandstudien an einer japanischen Universität, wurden alle Lehrveranstaltungen auf ein digitales Format umgestellt. Die ungewohnte Unterrichtssituation weckte mein Forschungsinteresse, denn die Eigenheiten dieser neuen Form des Unterrichtens waren nicht zu übersehen: die Abläufe benötigten deutlich mehr Zeit als in Präsenzsituationen, die interaktiven Prozesse vollzogen sich auf ungewohnten Bahnen und ich sah mich zumindest teilweise in eine für mich unangenehme, eher dirigierende Rolle gedrängt. Vor allem mit Letzterem konnte ich nicht zufrieden sein, denn trotz der Umstellung auf den virtuellen Unterricht sollte eine der zentralen curricularen Zielsetzungen des Programms unberührt bleiben: die Ermöglichung bzw. Förderung dialogischer Lernprozesse.

Im Unterschied zu Formen der unterrichtlichen Interaktion, die von der Lehrperson dominiert werden, ist das dialogische Lernen dadurch charakterisiert, dass sich alle Beteiligten selbstbestimmt und gleichberechtigt mit ihren Ideen, Vorstellungen und Erkenntnissen in den Austausch einbringen können. Die einzelnen Äußerungen beziehen sich wechselseitig aufeinander. Man hört sich zu, geht auf die Redebeiträge der anderen ein, führt diese fort oder hinterfragt sie (vgl. Alexander 2008; Pauli & Reusser 2018). Der Unterricht wird auf diese Weise zu einem Raum, in dem die Lernenden zusammen an Herausforderungen arbeiten, um Erklärungen und Lösungen ringen und dabei nicht nur Wissen anwenden oder übernehmen, sondern auch gemeinsam neues Wissen produzieren.

Wenn sich die Mitglieder einer Lerngruppe jedoch nur noch in Form von Kacheln einer Videokonferenz-Software begegnen, entstehen besondere Bedingungen für solche dialogischen Lernprozesse. Aus dieser Situation ergibt sich der Anknüpfungspunkt des vorliegenden Beitrags, der anhand von Interaktionsdaten aus den Plenumsphasen des Online-Unterrichts und studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen den folgenden Fragen nachgeht:

- (1) Welche Muster der Interaktion sind für die Plenumsphasen in einem auf dialogisches Lernen zielenden Online-Unterricht kennzeichnend?
- (2) Welche Veränderungen bezüglich der Beteiligung der Studierenden bzw. ihres Lern-Engagements zeichnen sich im Vergleich zum Präsenzunterricht ab?

Auf die theoretische Verortung dieser Fragen werde ich im weiteren Verlauf des Beitrags zurückkommen. Zuvor möchte ich mein Verständnis von praxisintegrierter Forschung darlegen (1.2) und auf den Forschungsstand eingehen (1.3).

1.2 Aktionsforschung

Mit Stenhouse (1985:144) betrachte ich den Lehrberuf als eine Profession, deren Mitglieder sich durch die Fähigkeit zur autonomen beruflichen Weiterentwicklung auszeichnen sollten. Dazu zählt u.a., dass sie ihr eigenes Tätigkeitsfeld und die Folgen ihres unterrichtlichen Handelns systematisch untersuchen. Für diese Form empirischer Forschung von Lehrenden hat sich der Begriff der Aktionsforschung etabliert. Es handelt sich um eine Sammelbezeichnung für eine sehr heterogene Gruppe von Ansätzen, die sich u.a. aufgrund ihrer Nähe bzw. Distanz zum akademischen Betrieb voneinander unterscheiden. Dabei teilen sie jedoch die methodologische Prämisse, Unterricht und Forschung „als Elemente ein und desselben Prozesses“ (Feindt u.a. 2020: 733) zu betrachten.

Die von Lehrenden selbst betriebene Aktionsforschung lässt sich in mehreren Punkten von akademischer Forschung abgrenzen (vgl. Barkhuizen 2021). Beispielsweise erwächst das Erkenntnisinteresse zumeist der alltäglichen Praxis¹ und ist direkt auf diese bezogen. Lehrenden geht es also mit ihren Untersuchungen nicht darum, generalisierbares Wissen zu schaffen. Sie verfolgen vielmehr das Ziel, neues lokales Wissen hervorzubringen, das unmittelbar in die alltägliche Praxis einfließt. In dieser Kontextgebundenheit liegt ein besonderer Wert, denn sie garantiert nicht nur die Praxisnähe und Wirksamkeit der Aktionsforschung. Sie ermöglicht es darüber hinaus auch anderen Lehrenden, die Relevanz der Ergebnisse für ihr Arbeitsumfeld realistisch einzuschätzen und eigene Untersuchungen zu konzipieren.

Häufig wird Aktionsforschung als eine Abfolge langfristig angelegter Forschungs- und Entwicklungszyklen beschrieben. Dafür bietet die vorliegende Studie ein Beispiel, denn sie markiert eine weitere Etappe meiner langjährigen Auseinandersetzung mit dialogischen Lernprozessen (s. Schart 2020: 88). Gleichwohl halte ich den Versuch, Aktionsforschung anhand eines bestimmten Untersuchungsdesigns zu definieren, nicht für zielführend. Ebenso wie das berufliche Handlungsfeld Unterricht muss sie als ein dynamischer Prozess verstanden werden: Für forschende Lehrkräfte ist ein flexibles Reagieren auf das Geschehen daher weitaus bedeutsamer als die strikte Befolgung eines vorab definierten Forschungsplans. Forschungsfragen können sich im Lichte neuer Erkenntnisse spontan verschieben und Forschungsvorhaben ihre Richtung ändern. Es geht nicht in erster Linie darum, akademischen Ansprüchen an empirisches Arbeiten gerecht zu werden, sondern die ökologische Validität des eigenen Forschungshandelns bzw. dessen Relevanz für die Praxis zu erhalten. Wichtiger als methodische Strenge erscheint es mir daher, die Forschungsmotivation und das konkrete Vorgehen nachvollziehbar darzulegen. Um mögliche blinde Stellen der subjektiven Perspektive aufdecken zu können und Sekundäranalysen zu ermöglichen, sollten darüber hinaus Daten und Erhebungsinstrumente zugänglich sein.²

¹ Impulse können beispielsweise von Situationen im Unterricht ausgehen, die als problematisch oder rätselhaft erfahren werden. Aber auch berufliche Neugier, zuweilen angeregt durch Kolleginnen und Kollegen, didaktische Literatur oder wissenschaftliche Erkenntnisse, kann eine wichtige Triebfeder für Aktionsforschung darstellen.

² s. Projekthomepage dieser Studie:

<http://forschung.id-keio.org/unterrichtsforschung/interaktion-virtuell>

1.3 Interaktion im virtuellen Unterricht: Blick auf den Forschungsstand

1.3.1 Problem der didaktischen Relevanz

Eine beträchtliche Zahl der empirischen Studien, die Interaktion unter Online- und Präsenzbedingungen vergleichen, bedient sich quasi-experimenteller Anordnungen (z.B. Canto & Ondarra 2017; Saito & Akiyama 2017; Peterson 2021). Dass Ziegler (2016: 555) in ihrer Meta-Analyse zu diesem Forschungsfeld auf den Mangel an pädagogischen Implikationen verweist, erscheint daher folgerichtig, lassen sich doch aus diesem Untersuchungssetting heraus keine direkten Verbindungslinien zu komplexen Unterrichtskontexten konstruieren. Für den Blick auf den Forschungsstand in diesem Abschnitt sind somit vor allem jene Arbeiten zur Interaktion im virtuellen Raum von Interesse, die gelebter Lehr-Lernpraxis möglichst nahekommen.

Aber auch solche Fall- bzw. Begleitstudien sind vor dem Hintergrund des hier untersuchten Unterrichts aus mehreren Gründen nicht unproblematisch. Zum einen untersuchen sie überwiegend den Austausch in Paaren oder Kleingruppen — oft in der Kombination L2-Lernende/L1-Sprecherinnen bzw. Sprecher. Studien, die Plenumsphasen eines Online-Unterrichts dokumentieren, stellen dagegen eine Ausnahmeerscheinung dar (z.B. Rösler & Zeyer 2021). Zum zweiten werden bei der Datenanalyse häufig einzelne Zielphänomene (*target features*) aus dem komplexen Interaktionsgeschehen herausgelöst und isoliert betrachtet, was die Aussagekraft dieser Arbeiten hinsichtlich der Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen erheblich beeinträchtigt (z.B. Carver et al. 2021). Und zum dritten wird die Relevanz der Ergebnisse dadurch eng begrenzt, dass die untersuchten Lernsituationen tendenziell Projektcharakter tragen. Typisch sind Settings, bei denen mit Hilfe von Telekollaborationen oder dem Einsatz von Software wie Second Life zusätzlich oder parallel zum regulären Fremdsprachenunterricht Lernmöglichkeiten angeboten werden (z.B. Cunningham 2019; Chen 2016; O'Dowd et al. 2020).

1.3.2 Zur Bedeutung des unterrichtlichen Kontexts

Trotz der mangelnden didaktischen Relevanz bisheriger Befunde lässt sich als Ergebnis einer Zusammenschau von Fall- und Begleitstudien eine wichtige Erkenntnis festhalten: Der Bildschirm muss keine Barriere für dialogische Austauschprozesse darstellen. Auch unter den Bedingungen des virtuellen Lernens können sich inhaltlich anspruchsvolle Interaktionen und kollaborative Bedeutungsaushandlungen entwickeln (s. die Meta-Studien von Lin 2015 und Ziegler 2016 oder die Beispiele bei Hoshii & Schumacher 2012, 2017; Rösler & Zeyer 2021).

Es kann allerdings kaum überraschen, dass sich in den Fallstudien neben zahlreichen Projekten, die gelingenden Online-Unterricht darstellen (z.B. Chen 2016; Sama & Wu 2019) auch Arbeiten finden, die eher auf dessen negative Aspekte hinweisen. So beschreiben Yazdanmehr et al. (2021), wie Online-Unterricht die Teilnehmenden in die Langeweile treiben kann. Letztlich wird durch die Verlagerung der Lernprozesse in eine Software die Natur des Unterrichts also nicht grundlegend verändert: Er bleibt ein sozialer Prozess, der durch seine enge Bindung an die lokalen Bedingungen ebenso geprägt wird wie durch die Individualität der Beteiligten. Inwieweit es im virtuellen Raum tatsächlich gelingt, die Lernenden zu aktivem Austausch anzuregen, hängt daher — nicht anders als bei Lehr-Lern-Settings in Präsenzform — entscheidend davon ab, ob die Inhalte, Aktivitäten und Unterrichtsklima

dies begünstigen. Allgemeingültige Urteile über die Qualität und das Potenzial der Interaktion in Online-Kursen sind somit stets problematisch (Gonzalez-Lloret 2017: 238f., s. auch Drumm et al. 2021). Es bedarf des genauen Blicks in konkrete Kontexte, um Gelingen und Misslingen des Austauschs am Bildschirm zu verstehen.

1.3.3 Probleme der mündlichen Interaktion in synchronen Online-Kursen

Studien, die alltägliches Unterrichtsgeschehen im virtuellen Raum mit einer größeren Lerngruppe analysieren und dabei eine didaktische Perspektive auf die Interaktion anstreben, besitzen derzeit noch Seltenheitswert. Heins et al. (2007) untersuchen über drei Monate hinweg einen lehrwerkgestützten universitären Deutschunterricht auf einer unteren Niveaustufe mit einem hohen Anteil von gelenkten Rollenspielen und Drillübungen.³ Sie kommen dabei zu der Erkenntnis, dass in den Online-Sitzungen deutlich häufiger in der Fremdsprache interagiert wird als im Face-to-Face-Modus, was jedoch vor allem auf die Dominanz der Tutorinnen im virtuellen Setting zurückzuführen ist. Während es im Modus des direkten Austauschs besser gelingt, mehrere Lernende in eine Sequenz einzubinden bzw. die gesamte Lerngruppe anzusprechen, ist die Interaktion am Bildschirm eher von 1:1-Situationen geprägt. Die Tutorinnen kontrollieren das Geschehen tendenziell stärker, indem sie den Austausch mit IRF-Sequenzen⁴ steuern. Die Lernenden beteiligen sich seltener mit spontanen Äußerungen und beschränken sich eher darauf, auf die Impulse der Lehrkräfte zu reagieren. Insgesamt findet im Online-Modus auffällig weniger unstrukturierter Austausch statt. Die Autorinnen führen diese Unterschiede vor allem auf die Restriktionen zurück, denen die Online-Kommunikation aufgrund eingeschränkter non-verbaler Möglichkeiten unterliegt. Diese Ergebnisse werden von Adinolfi & Astruc (2017) durch ähnliche Beobachtungen aus dem Unterricht auf Anfängerniveau bestätigt. Auch sie erwähnen den höheren Bedarf an expliziter Instruktion in virtuellen Lernumgebungen und machen dafür neben den technischen Herausforderungen den Mangel an paralinguistischen Signalen verantwortlich. Ihrer Analyse nach stoßen im Online-Austausch die gewohnten Techniken des Sprechwechsels an ihre Grenzen, was zu der Notwendigkeit führe, die Interaktion der Lernenden immer wieder direkt zu stimulieren (s. auch Duensing et al. 2006; Ziegler 2016).

Ein weiteres, mehrfach beschriebenes Merkmal der mündlichen Interaktion in synchronen Online-Kursen ist deren verzögerter Ablauf. Rusk & Pörn (2019) gehen auf dieses Phänomen ebenso ein wie Adinolfi & Astruc (2017) oder Satar (2016). Diese Verzögerungen lassen sich — so diese Studien — u.a. auf deutlich verlangsamte Sprecherwechsel zurückführen. Auch der Wegfall von überlappendem Sprechen, der den begrenzten Möglichkeiten der Software geschuldet ist, wirke sich erschwerend auf den Fortgang der Interaktion aus. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich der virtuelle Raum auch deshalb als problematische Umgebung für unterrichtliche Interaktion erweisen kann, weil den Beteiligten viele jener parasprachlichen Informationen fehlen, die eine persönliche Begegnung entscheidend beeinflussen. Im Zusammenspiel mit den technischen Einschränkungen führt dies dazu, dass die aus dem Klassenraum gewohnten Routinen des Sprecherwechsels nicht mehr greifen. Für mich wäre es daher sehr hilfreich gewesen, auch Studien zu Rate zu ziehen, die sich speziell mit dialogischen Lernprozessen im Online-Modus beschäftigen. In dieser Hinsicht ist die

³ Daher liegen die von Heins et al. dokumentierten Sprechanteile der Lernenden erheblich unter jenen, die hier erfasst wurden, sowohl im Online- als auch im Präsenzmodus (4.1.1).

⁴ IRF = initiation – response – feedback (Sinclair & Coulthard 1975)

Forschungslage jedoch wenig befriedigend. Mercer et al. (2019) dokumentieren zwar mehr als 80 Studien, die das Zusammenspiel von dialogischem und computergestütztem Lernen beleuchten, aber diese beziehen sich vor allem auf die Integration digitaler Tools in den Präsenzunterricht.

1.3.4 Subjektive Sichtweisen auf den Online-Unterricht

Da ich in diese Studie die Ergebnisse von Lehrveranstaltungsevaluationen integriere, bietet es sich an, auch auf Untersuchungen zu blicken, die sich mit der Wahrnehmung des Online-Unterrichts durch die Beteiligten befassen. Am Beispiel eines 5-wöchigen universitären Intensivprogramms für Deutsch veranschaulicht Hampel (2012) beispielsweise, dass sich die Erwartungshaltungen der Lernenden bezüglich des Online-Austauschs (z.B. Feedback, Korrektur) deutlich von jenen der Lehrkräfte unterscheiden können. Weitere zentrale Schwierigkeiten des virtuellen Lernens identifiziert Sun (2014) in einer Arbeit zur Sicht von Lernenden auf ein mehrjähriges Online-Programm. Neben den erwartbaren Hürden, die sich aus der Bewältigung der technischen Anforderungen ergeben, wird vor allem auf das Gefühl von Isolation und die fehlende Gruppenidentität verwiesen. Beide Faktoren schlagen sich, so die Autorin, unmittelbar in einer sinkenden Motivation nieder und führen letztlich zu der bereits von Heins et al. (2007) konstatierten, im Vergleich zu Präsenzsettings geringeren Aktivität. Sun (2014) beschreibt aber auch, wie die von ihr befragten Lernenden eigene Strategien entwickeln, um diesen Problemen entgegenzuwirken. Beispielsweise entwickeln sie eine Präferenz für die Zusammenarbeit in sehr kleinen Gruppen. Solche Befunde weisen darauf hin, dass der Online-Unterricht eine Zeit der Eingewöhnung bedarf. Mit gezielten Maßnahmen zur Reflexion dieses Prozesses und zur Stärkung des Zusammenhalts der Lerngruppe können Lehrkräfte, so eine mögliche didaktische Konsequenz, diese Phase verkürzen bzw. erleichtern.

Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass auch Lehrende beim Übergang in den neuen Lernmodus vor ungekannten Herausforderungen stehen. Sie tendieren deshalb zunächst dazu, an den Routinen festzuhalten, die sie im Präsenzunterricht entwickelt haben (vgl. Drumm u.a. 2021). Zwangsläufig gestaltet sich Interaktion am Bildschirm ebenso vielfältig wie jene im Klassenraum. Das lässt sich an der Studie von Duensing et al. (2006) nachverfolgen, die mehrere Lehrkräfte mit ihren Lerngruppen bei der Bearbeitung der gleichen Aufgabe beobachteten. Die Analyse der Interaktionsdaten bestätigt für virtuelle Unterrichtsettings den Forschungsstand, der uns aus allen pädagogischen Feldern vorliegt: Letztlich muss das individuelle Handeln der Lehrperson, ihr persönlicher Stil und ihre Einstellung zur Interaktion im Lehr- und Lernprozess als die entscheidenden Faktoren dafür betrachtet werden, wie sich der Austausch gestaltet. Allerdings wissen wir noch wenig darüber, wie Lehrende unter den Bedingungen des Online-Unterrichts zu einem eigenen Stil finden (vgl. Shi et al. 2017).

2 Zugänge zur Datenanalyse

2.1 Soziokulturelle Diskursanalyse

Den methodologischen Rahmen für die Datenanalyse des vorliegenden Projekts bildet die soziokulturelle Diskursanalyse. Dabei handelt es sich nicht um eine bestimmte Methode der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse, sondern eine Forschungsperspektive auf das interaktive Geschehen im Klassenraum. Sie wurde entwickelt, um die Entfaltung dialogischer Lernprozesse zu erfassen (Johnson & Mercer 2019). Grundlegend ist dabei die Annahme, dass sich unterrichtliche Interaktion als ein sozialer Modus des Denkens betrachten lässt: Die Beteiligten nutzen die (zu lernende) Sprache als ein Instrument, mit dem sie gemeinsam Probleme lösen und in kollaborativen Anstrengungen neues Wissen generieren. Bei der Analyse der Interaktion im Klassenraum steht daher die Frage im Zentrum, auf welche Weise Lehrende und Lernende miteinander interagieren, um diesen sozialen Prozess des Denkens in Gang zu bringen, aufrecht zu halten oder zu intensivieren. U.a. wird durch den Vergleich dialogischer Prozesse in verschiedenen Lerngruppen untersucht, wie sich unterschiedliche Muster dialogischen Lernens herausbilden, wobei auf qualitative Verfahren der Datenanalyse ebenso zurückgegriffen wird wie auf quantitative. Damit ist auch der methodologische Rahmen dieser Studie umrissen.

Muster in der interaktionalen Dynamik zu identifizieren, gehört auch zu einem weit verbreiteten Erkenntnisinteresse bei den Forschungen zum virtuellen Lernen, insbesondere dann, wenn der Schwerpunkt auf kollaborativen Lernprozessen liegt (Cappellini & Azaoui 2017; Johnson & Johnson 2001; Nor et al. 2012). Die vorliegende Studie knüpft an diese Tendenz an, sie betritt aber zugleich auch ein kaum erschlossenes Terrain.

2.2 Datengrundlage

2.2.1 Möglichkeiten und Beschränkungen des vergleichenden Ansatzes⁵

Die folgende Untersuchung stützt sich auf zum einen auf Interaktionsdaten aus dem virtuellen Unterricht, zum anderen auf die Ergebnisse der anonymen Lehrveranstaltungsevaluation durch die Studierenden. Für beide Datensätze liegen Erkenntnisse aus vorangegangenen Studien im Präsenzunterricht vor, weshalb sich ein systematischer Vergleich anbietet, um den Besonderheiten des virtuellen Unterrichts näher zu kommen. Solche Vergleiche sind eine gängige Herangehensweise bei der Erforschung virtueller Unterrichtsprozesse. Ausschlaggebend für ihre Angemessenheit ist dabei stets die Frage, auf welchen Aspekt sich die Kontrastierung konkret beziehen soll. Im Folgenden soll es nicht darum gehen, die Lernergebnisse unterschiedlicher Lerngruppen zu vergleichen, um zu Aussagen über eine „bessere“ Form des Unterrichts zu kommen. Im Fokus stehen vielmehr die Eigenheiten der interaktiven Prozesse im virtuellen Unterrichtsraum. Mich interessieren die Muster der Interaktion sowie die Wahrnehmung des Geschehens durch die Lernenden. Den Besonderheiten, so meine Annahme, komme ich u.a. dadurch auf die Spur, dass ich Daten, die im virtuellen Unterricht erhoben wurden, systematisch Daten aus dem Präsenzunterricht gegenüberstelle.

Kontext	Virtueller Unterricht	Präsenzunterricht	
Zeitraum	SoSe 2020	Interaktionsdaten: WiSe 2012/2013 (LGa); WiSe 2015/2016 (LGb)	Lehrveranstaltungs-evaluationen: 2009 - 2016
Zielgruppe	Studierende der Fächer Jura und Politikwissenschaft im Intensivprogramm für Deutschlandstudien der Juristischen Fakultät der Keio Universität Tokyo		
Niveaustufe	A2/B1 (2. Studienjahr)	A1/A2 (Ende 1. Studienjahr)	
Konzept	fach- und sprachintegrierter Unterricht, konsequent inhalts- und aufgabenbasiertes Design, Fokus auf dialogischem Lernen		
Lerngruppe	21 TN / 2 Lehrer (MS_2020)	LGa: 13 TN LGb: 14 TN	7 Lerngruppen/ Ø 12 TN
Themen der Unterrichtseinheit	gesetzliche Altersgrenzen/ Entwicklung der Lebensphase Jugend	LGa: Wohlstands-indikatoren LGb: rechtliche Regelungen zum Pfänden	-

Tabelle 1: Überblick über die Kontexte der Datenerhebung

Tabelle 1 verdeutlicht die Schwierigkeiten dieser Herangehensweise: Es handelt sich nicht nur um Studierende verschiedener Jahrgänge, auch die Niveaustufe unterscheidet sich zumindest teilweise, zudem die behandelten Themen und nicht zuletzt die Größen der Lerngruppen. Dem stehen die Kontinuitäten zwischen beiden Untersuchungskontexten gegenüber, insbesondere das einheitliche didaktische Konzept und die Lehrkraft als zentraler Faktor jeder Form von Unterricht (vgl. Königs 2014).

2.2.2 Interaktionsdaten

Die videographierten Aufnahmen umfassen ca. zwei Stunden Unterrichtsgespräch im Plenum über die Videokonferenz-Software Zoom. Ich konzentriere mich auf Mitschnitte⁶ aus Unterrichtseinheiten, in denen ich — abweichend vom Team-Teaching-Konzept des Online-Kurses — als einzelner Lehrer mit der gesamten Lerngruppe (21 Studierenden) agiere.⁷ Dass ich mich bei der Analyse auf die Interaktion im Plenum konzentriere, hat mehrere Gründe. Zum ersten sind diese Phasen für mich im Sinne der Aktionsforschung von besonderem Interesse, da ich als handelnder Lehrer in diesen Abschnitten des Unterrichts das Geschehen

⁵ Einige Textabschnitte der Vergleichsstudie Schart (2020) wurden in überarbeiteter Form in die Abschnitte zur Forschungsmethode übernommen.

⁶ Die Studierenden haben einer Verwendung aller im Verlauf des Unterrichts erhobenen Daten für dieses Forschungsprojekt zugestimmt.

⁷ Ich möchte mich an dieser Stelle bei meinem Kollegen Davide Orlando für die großartige Zusammenarbeit im Studienjahr 2020 bedanken. Den hier untersuchten Unterricht haben wir gemeinsam geplant und durchgeführt.

am stärksten beeinflusse und mithin im Sinne einer beruflichen Weiterentwicklung am meisten lernen kann. Zum zweiten wird mit der Einschränkung auf das Plenum eine wichtige Erkenntnis des vorangegangenen Aktionsforschungszyklus erneut aufgegriffen. In einer früheren Studie konnte ich zeigen, dass die Plenumsphasen bei der Entfaltung der inhaltlichen Tiefe von dialogischen Lernprozessen (zu diesem explorativen Modus des Austauschs s. 3.1) eine zentrale Rolle spielen (Schart 2020: 235). Zum dritten verhinderten jedoch auch die technischen Gegebenheiten das Einbeziehen der Gruppenarbeiten.⁸ Es steht gleichwohl außer Frage, dass die Interaktionsdaten aus den Break-Out-Räumen für den Vergleich mit den Plenumsphasen und auch mit den Daten aus dem Präsenzunterricht der vorangegangenen Studie von hohem Wert gewesen wären.

Kontext	Virtueller Unterricht	Präsenzunterricht
Umfang	117 Min. (Video/ Zoom)	387 Min. (Audio)
Unterrichtsphase	Plenum	Plenum

Tabelle 2: Überblick über die Interaktionsdaten

2.2.3 Lehrveranstaltungsevaluation

Die Daten zur Perspektive der Lernenden auf das Unterrichtsgeschehen entstammen den Umfragen, die im betreffenden Programm regelmäßig seit dem Jahr 2003 durchgeführt werden (Orlando & Hamano 2020). Es handelt sich um anonym auszufüllende Online-Fragebögen. Am Ende jedes Semesters erhalten die Studierenden über einen Link den Zugang zu den Evaluationsbögen, die aus 36 Items (davon 5 offene Fragestellungen) bestehen. Die Studierenden können u.a. ihre Meinung zu einzelnen Aspekten der Unterrichtsgestaltung, zum Lernklima und zur Arbeit der Lehrenden äußern. Ziel dieser Evaluation ist die kontinuierliche Weiterentwicklung des Programms und der verantwortlichen Lehrkräfte. Die Ergebnisse werden daher mit den Studierenden besprochen und bei sich andeutenden Schwierigkeiten gemeinsam Alternativen entwickelt.⁹

Kontext	Virtueller Unterricht	Präsenzunterricht
Erhebungszeitpunkt	am Ende des dritten Lernsemesters (Juli 2020)	jeweils am Ende des zweiten Lernsemesters
Rücklaufquote	86%	88%

Tabelle 3: Überblick über die Daten aus den Lehrveranstaltungsevaluationen

⁸ Das Mitschneiden dieser Sequenzen hätte durch die Studierenden selbst erfolgen müssen. Abgesehen davon, dass dieses Vorgehen stark in das Unterrichtsgeschehen eingegriffen hätte, war es aus datenschutzrechtlichen Gründen zunächst auch nicht möglich, den Studierenden diese Rechte zuzuweisen.

⁹ Das Instrument und alle Daten sind über die Projekthomepage zugänglich (s. Fußnote 2).

2.3 Datenaufbereitung

2.3.1 Transkription

Wie auch in der Vergleichsstudie (Schart 2020) habe ich mich bei der Verschriftlichung der Videomitschnitte aus Zoom an der Minimaltranskription nach cGAT (Schmidt et al. 2015) orientiert (s. Fußnote 2). Dieses Verfahren ermöglicht ein schnelles Erfassen des Interaktionsverlaufes. Nichtsprachliche Lautäußerungen, Betonungen, Mimik, Gestik und auch Erklärungen zur unterrichtlichen Situation wurden nur dann eingefügt, wenn sie für das Verständnis der Abläufe notwendig erscheinen. Die Transkription führt daher unweigerlich zu einer starken Reduktion des Informationsgehalts. Die maßgebliche Frage bei der Entscheidung für eine der zahlreichen Transkriptionskonventionen ist jedoch nicht, was auf der Grundlage der Datenbasis möglich wäre, sondern was im Sinne des Erkenntnisinteresses erforderlich ist. Die von mir gewählte Variante hat sich über mehrere Aktionsforschungszyklen hinweg entwickelt und als hinreichend aussagekräftig (und damit ökologisch valide) erwiesen, um neue Erkenntnisse über das interaktive Geschehen in meinem Klassenraum zu gewinnen.¹⁰

2.3.2 Sequenzen der Interaktion

Jede Analyse von Interaktion erfordert zunächst eine Sequenzierung des Datenmaterials. Dabei wird eine grundlegende Struktur bereits durch den Sprecherwechsel vorgegeben. Auch in den hier untersuchten Plenumsgesprächen mit bis zu 21 Teilnehmenden war diese Strukturierung der Transkripte nach Einzelbeiträgen problemlos möglich. Überschneidungen von Äußerungen, gegenseitiges Ins-Wort-fallen oder paralleles Sprechen spielen keine Rolle.

Neben dieser Unterteilung des Datenmaterials in individuelle Redebeiträge muss ein zweiter Ansatz der Sequenzierung erläutert werden, der bisher in der Interaktionsforschung im Bereich DaF kaum Beachtung findet. Er geht zurück auf eine Unterteilung des Fremdsprachenunterrichts anhand der didaktischen Intention der Lehrperson (vgl. Seedhouse 2010; Walsh 2013). Dieser Ansatz zur Sequenzierung erweist sich gerade für die Aktionsforschung als sehr fruchtbar, denn er eröffnet einen Zugang zum Zusammenspiel von didaktischer Planung und interaktivem Handeln. In meinem Fall zielt der Unterricht auf die Förderung dialogischer Lernprozesse in einem inhalts- und aufgabenbasierten Setting. Das legt — im Unterschied zu den Modellen von Seedhouse und Walsh — eine Unterteilung der transkribierten Plenumsphasen anhand inhaltlicher Kriterien nahe. Das Unterrichtsgeschehen wird als eine Abfolge themenfokussierter Interaktionen betrachtet, wobei sich die Impulse für die Themenwechsel und damit für den Übergang von einem Abschnitt zum nächsten häufig aus den Aufgabenstellungen oder den Texten im Unterrichtsmaterial ergeben. Aber auch spontane Äußerungen oder Fragen der Beteiligten können den Beginn eines neuen Themas und somit auch einer neuen Sequenz markieren.

Diese Phasen der Interaktion werden hier als Inhaltsbezogene Sequenzen (IBS) bezeichnet. Den individuellen Redebeiträgen übergeordnet bilden sie die zweite Ebene bei der Sequenzierung. Die untersuchten Unterrichtseinheiten konnte ich auf diese Weise in sechs IBS mit einer Dauer zwischen 13 und 31 Minuten unterteilen. Innerhalb der einzelnen IBS finden sich jedoch zusätzlich Nebensequenzen, in denen eher sprachliche Phänomene oder lernstra-

¹⁰ Es ist selbstverständlich, dass die Aufnahmen für entsprechende Forschungsprojekte zur Verfügung gestellt werden.

tegische Aspekte besprochen werden. Die Ausrichtung der Interaktion verschiebt sich also kurzzeitig weg von der unmittelbaren Aufgabenbearbeitung und hin zu anderen Aspekten des Unterrichts, ohne den inhaltlichen Austausch nachhaltig zu behindern. Dabei nehmen die Sprachbezogenen Sequenzen (SBS) tendenziell den größten Raum ein.¹¹

Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Sequenzen der Interaktion. Im Vergleich zu den Daten aus dem Präsenzunterricht weist sie eine Leerstelle auf, die sich bereits beim Blick auf den Forschungsstand zum virtuellen Unterricht in Abschnitt 1.3 andeutete (vgl. Heins et al. 2007): In den Interaktionsdaten aus den Zoom-Plenumsphasen lassen sich keine Gruppenbezogenen Sequenzen (GBS) ausmachen. Ein wichtiger erster Befund, auf den ich weiter unten noch zurückkommen werde (s. 4.3).

Sequenz	Merkmale
Prozessbezogene Sequenzen (PBS)	Der Unterrichtsprozess wird organisiert; Lernaktivitäten werden erklärt, eröffnet oder beendet.
Inhaltsbezogene Sequenzen (IBS)	Die Interaktion bezieht sich auf den thematischen Schwerpunkt der Unterrichtssequenz.
Strategiebezogene Sequenzen (StBS)	Der Lernprozess selbst bzw. Strategien der Teilnahme an der Interaktion werden thematisiert.
Sprachbezogene Sequenzen (SBS)	Das System der Fremdsprache (Lexik, Syntax, Phonetik) wird thematisiert; man korrigiert sich selbst oder andere.
Gruppenbezogene Sequenzen (GBS)	Die Interaktion bezieht sich auf interpersonale oder persönliche Aspekte bzw. auf das Lernklima.

Tabelle 4: Sequenzen der Interaktion

2.3.3 Interaktionale Funktion von Redebeiträgen

Neben den im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Sequenzen der Interaktion werden mit Hilfe der Software MAXQDA in den Transkripten auch die Funktionen der einzelnen Redebeiträge kodiert. Wie die Übersicht in Tabelle 5 verdeutlicht, integriere ich dabei Kategorien, die sich in der Diskursanalyse von Fremdsprachenunterricht etabliert haben. Als einen weiteren Bezugspunkt für die Kodierung nutze ich die Studie von Hennessy et al. (2016), in der ein differenziertes Kodierschema vorgestellt wird (Scheme for Educational Dialogue Analysis, SEDA), mit dem sich Dialoge im Klassenraum unter inhaltlichem Aspekt aufschlüsseln lassen. Deutliche Parallelen finden sich auch zu den Arbeiten von Johnson & Johnson (2001), die kollaborative Lernprozesse im virtuellen Raum analysieren.

¹¹ Sie entsprechen der in der Diskursforschung etablierten Analyseeinheit Language Related Episodes (LRE; Swain & Lapkin 1998).

Hauptkategorien	Erklärung	Codes
Impulse	Redebeiträge, von denen eine Aufforderung an einzelne TN oder die Lerngruppe zur Beteiligung ausgeht	<ul style="list-style-type: none"> - Initiieren (Aufrufen, Auffordern) - didaktische Frage (offen und geschlossen) - offene Frage (referentiell) - geschlossene Frage (referentiell) - Frage an die Lehrkraft
Inhalte	Redebeiträge, die eine Meinung zum Gegenstand des Unterrichts enthalten	<ul style="list-style-type: none"> - Information, Meinung, Fakt - Detail (eine Information wird ergänzt, erweitert) - Kritik (eine Information wird hinterfragt, Schwachpunkte der Argumentation aufgezeigt) - Erklärung (Zusammenfassungen, Erklärungen der Lehrkraft)
Sprachliche Aspekte	Redebeiträge, mit denen sprachliche Probleme geklärt werden	<ul style="list-style-type: none"> - Bitte um Unterstützung - Hinweis (Anmerkung oder Hilfestellung zu Formulierungen) - direkte Korrektur (sprachliche Fehler werden unmittelbar korrigiert) - Neuformulierung/<i>Recast</i> (sprachliche Fehler werden indirekt korrigiert, indem die richtige Formulierung genannt wird) - Bitte um Wiederholung, Erklärung, Anzeigen von Nicht-Verstehen (<i>clarification request</i>) - Abbruch (Äußerungen werden vorzeitig beendet)

	Redebeiträge, mit denen der Austausch in Gang gehalten wird	<ul style="list-style-type: none"> - Kurze Reaktionen (z.B. Überraschung, Nachdenken, Wiederholung des Gesagten) - Ja/nein/klar etc. (mit einem Wort wird Verstehen/Zustimmung/Ablehnung signalisiert) - Vergewisserung, ob eine Äußerung inhaltlich richtig ist - Verständnis der anderen prüfen (<i>comprehension check</i>) - Eigenes Verständnis prüfen (<i>confirmation check</i>) - Kurze Kommentare (Rückmeldungen zum Inhalt in wenigen Worten) - Metakommunikation (Austausch wird strukturiert oder thematisiert)
Pausen	Pausen im Redefluss	<ul style="list-style-type: none"> - Pausen unter 2 Sekunden - 2-3 Sekunden - 4-6 Sekunden - 6-10 Sekunden - mehr als 10 Sekunden

Tabelle 5: Kodierschema für die Funktionen einzelner Redebeiträge

Dieses Kategoriensystem bildete sich in einem iterativen Prozess über mehrere Aktionsforschungszyklen hinweg heraus. Es wird somit den Besonderheiten der Daten gerecht und ermöglicht es, einzelne Redebeiträge bzw. bestimmte Abfolgen von Redebeiträgen funktional voneinander zu trennen.

3 Analyseansätze

3.1 Modi der dialogischen Interaktion

Für die Datenanalyse ist das Modell der „Modi sozialen Denkens“ von Wegerif & Mercer (1997) grundlegend. Es beschreibt drei divergente und zugleich didaktisch relevante Modi, in denen sich die gemeinsamen Denkprozesse von Lernenden vollziehen können. Auf der ersten Stufe, dem *disputationalen Modus*, ist der Austausch im Klassenraum gekennzeichnet von individuellen Entscheidungen und Divergenzen. Es werden daher kaum Anstrengungen unternommen, Berührungspunkte auszuloten, Ideen zu bündeln und über konstruktive Kritik zu gemeinsamen Lösungen zu kommen. Auf der zweiten Stufe des Modells gelangen die dialogischen Prozesse in den *kumulativen Modus*. Er wird charakterisiert durch die kooperative Einstellung der Lernenden. Sie treten den Redebeiträgen der anderen Gruppenmitglieder zwar positiv entgegen, akzeptieren diese aber zugleich, ohne auf mögliche

Widersprüche oder Kritikpunkte einzugehen. Im Gespräch sammelt sich auf diese Weise ein Reservoir an heterogenen Ideen oder Meinungen an. Die individuellen Sichtweisen werden also in erster Linie miteinander geteilt. Das Bemühen um die Synthese oder Weiterentwicklung des Wissens ist dagegen kaum ausgeprägt.

Die Entwicklung neuen gemeinsamen Wissens, so die Annahme von Wegerif & Mercer (1997), wird aber vor allem im *explorativen Modus* gefördert, der dritten Stufe des Modells. Bei dieser Form des dialogischen Austauschs beteiligen sich die Lernenden kritisch, aber konstruktiv am Gruppengeschehen. Die eigenen Ideen werden als Beiträge zu einer gemeinsamen Lösung betrachtet und zur Diskussion gestellt. Man ist offen für die Einwände und Kommentare aus der Lerngruppe. Zugleich knüpft man an die Ideen der anderen Lernenden an, führt sie weiter oder mit eigenen Überlegungen zusammen und scheut sich auch nicht, auf problematische Aspekte hinzuweisen.

Der von Wegerif & Mercer vorgeschlagene Ansatz, einzelne Abschnitte des Unterrichts anhand der Partizipationsstrukturen zu unterscheiden, eröffnet den Zugang zu einer differenzierteren Analyse der weiter oben beschriebenen inhaltsbezogenen Sequenzen (s. Abschnitt 2.3.2). Diese lassen sich vor der Folie des dreistufigen Modells nach der Qualität der in ihnen ablaufenden dialogischen Prozesse anordnen, wobei vor allem die Unterscheidung zwischen kumulativem und explorativem Modus in den Fokus rückt.¹² Der explorative Modus stellt für mich als Lehrer die wünschenswertere Form des Austauschs dar, denn das Unterrichtskonzept zielt auf kollaborative Wissensbildung durch inhaltsbasierten Austausch der Studierenden.¹³

Die Unterscheidung zwischen kumulativem und kollaborativem Modus der unterrichtlichen Interaktion ist demnach zunächst von normativen Überlegungen motiviert. Überzeugend wird sie jedoch erst dann, wenn sie sich auf der Ebene der einzelnen Äußerungen von Lernenden auch tatsächlich nachweisen lässt. Auf der Ebene der Redebeiträge in einer bestimmten Unterrichtsphase muss also dargelegt werden, weshalb es sinnvoll sein kann, unterrichtliche Interaktion verschiedenen Qualitätsstufen zuzuordnen. Tabelle 6 veranschaulicht, wie sich die Modi der Interaktion durch den Abgleich mit einer jeweils typischen Konfiguration von Redebeiträgen identifizieren lassen.

Eine Analyse des gesamten Datenmaterials aus dem Online-Unterricht anhand dieses Instruments führte zu einer zentralen Erkenntnis der vorliegenden Studie: Während bei den Daten aus dem Präsenzunterricht etwa die Hälfte aller inhaltsbezogenen Sequenzen dem explorativen Modus zugerechnet werden konnte, erreicht im virtuellen Unterricht keine der Sequenzen diese Qualität des Austauschs. Um den Ursachen für diese – aus didaktischer Sicht – enttäuschende Situation näher zu kommen, nutzte ich mit der Untersuchung des Lern-Engagements einen weiteren Analyseansatz.

¹² Disputationale Phasen spielen in den Daten keine Rolle. Zur Diskussion der Ursachen s. Schart (2020: 147f.)

¹³ Diese Form der Interaktion im Klassenraum wurde unter verschiedenen Begriffen beschrieben, etwa als *exploratory talk*, *accountable talk*, *dialogic teaching*, *collaborative dialogue* oder auch *dialogische Unterrichtsgespräche* (s. Boblett 2018).

Modus der Interaktion	Funktion des Redebeitrags		
	Impulse geben	Inhalte verhandeln	Interaktion in Gang halten bzw. Verständigungsschwierigkeiten überwinden
kumulativer Modus	<ul style="list-style-type: none"> - Initiieren durch Lernende offene/ geschlossene Fragen von Lernenden 	<ul style="list-style-type: none"> - neue Meinung/ Information 	<ul style="list-style-type: none"> - kurze Kommentare - kurze Reaktionen - Hinweise von Lernenden - Korrekturen von Lernenden und Lehrkraft
explorativer Modus	<ul style="list-style-type: none"> - offene/ geschlossene Fragen von Lernenden - didaktische Fragen von Lehrkraft 	<ul style="list-style-type: none"> - Inhaltliche Ergänzungen/Details von Lernenden - Kritik von Lernenden - Erklärungen/ Zusammenfassungen der Lehrkraft 	<ul style="list-style-type: none"> - kurze Kommentare - kurze Reaktionen - Verständnis prüfen

Tabelle 6: Charakteristische Merkmale der Modi dialogischer Interaktion

3.2 Lern-Engagement

Das Konzept des Lern-Engagements (auch *Personal Investment Approach*, s. Ellis 2018: 145) wird erst seit wenigen Jahren von der Fremdsprachenforschung rezipiert (Hiver et al. 2021; Mercer & Dörnyei 2020) und im Zusammenhang mit der Analyse von unterrichtlichen Interaktionsprozessen bislang kaum eingesetzt (Beispiele: Carver et al. 2021; Lambert et al. 2017; Philp & Duchesne 2016). Unter Engagement versteht man das wahrnehmbare Interesse und die Aktivität von Lernenden. Es wird als ein Indikator für die Involviertheit einer Person in eine bestimmte Situation betrachtet. Während der Begriff der Motivation eher die Beweggründe und Ziele von Handeln erfasst, steht hinter dem Begriff des Engagements die Vorstellung von „Energie in Aktion“ (Ainley 2012: 285). Für den Lern-Engagement-Ansatz ist deshalb das wahrnehmbare Verhalten von zentralem Interesse.

Um das kognitive Engagement in einer Lerngruppe zu beschreiben, wird beispielsweise danach gefragt, inwieweit sich die Lernenden bereit dazu zeigen, über die minimalen Anforderungen des Unterrichts hinauszugehen (Finn & Zimmer 2012: 102). Mit Blick auf die Interaktion wird daher vorgeschlagen, die Fragen und Impulse von Seiten der Lernenden

zu betrachten oder zu untersuchen, wie die Lernenden sich gegenseitig unterstützen. Emotionales Engagement hingegen zeigt sich im wahrnehmbaren oder geäußerten Interesse der Lernenden, ihrem Enthusiasmus oder dem Gefühl der Verbundenheit mit den anderen Mitgliedern der Lerngruppe.

Für meine Analyse knüpfe ich an diese grundlegenden Ideen des Lern-Engagement-Ansatzes an. Ich bin jedoch – wie auch Philp & Duchesne (2016: 67) betonen – der Meinung, dass die einzelnen Dimensionen von Engagement und ihre Indikatoren kontextsensitiv bestimmt werden müssen. Aufgrund der Datenlage beschränke ich mich in der vorliegenden Studie darauf, das Lern-Engagement als ein Zusammenspiel von drei Dimensionen zu betrachten:

- I. Das inhaltliche kognitive Engagement macht sich daran bemerkbar, wie aktiv sich die Lernenden am inhaltlichen Austausch beteiligen. Es wird beispielsweise anhand der Redeanteile von Lehrkraft und Studierenden, der Art von Impulsen, der Rolle von Pausen oder dem Anteil des inhaltlichen Austausches bestimmt.
- II. Das sprachliche kognitive Engagement bezieht sich auf sprachliche Aushandlungsprozesse und wird durch die Analyse der entsprechenden Nebensequenzen bestimmt.
- III. Das soziale Engagement äußert sich darin, wie aktiv sich die Lernenden an der Aufrechterhaltung der Interaktion beteiligen und einen gleichberechtigten Dialog anstreben. Auch die Items der Lehrveranstaltungsevaluation zum Unterrichtsklima fließen hier ein.

4 Ergebnisse

4.1 Inhaltliches kognitives Engagement

4.1.1 Redebeiträge

Um einen ersten Eindruck von den Interaktionsprozessen im virtuellen Raum zu vermitteln, möchte ich einen kurzen Auszug aus einer Inhaltsbasierten Sequenz vorstellen. Die Studierenden tauschen sich im Anschluss an eine Gruppenarbeit im Plenum über eine Grafik aus, in der die allmähliche Herausbildung bzw. Verschiebung des Jugendalters im Zeitraum von 1900 und 2050 veranschaulicht wird. Die Studierenden diskutieren mögliche Ursachen für diesen gesellschaftlichen Prozess.

Transkript 1: Auszug aus der Inhaltsbasierten Sequenz „IBS_2020_06_Grafik“

27 s02 so im laufe der zeit nach und nach ehm die ehm ehm なんとといえぱいい [Wie kann ich das sagen?] die art von arbeiten ehm hat ehm kom- komplex komplex? kompliziert
28 l2 komplex ja
29 s02 ah komplexer geworden (.) so und das ist warum ah brauchen leute neue informationen
30 s03 mhm
31 s02 für arbeiten (2) denke ich [lacht] so das ist warum jugendalter jugendalterphase hat ah größer und größer
32 ss mhm
33 s02 geworden (2) ja vielleicht vielleicht [lacht, ss lachen] (3)
34 l2 ok also das is- das ist ein grund warum sich die jugendphase nach und nach verlängert hat [ss nicken]
35 s02 mhm
36 s03 mhm jugendphase
37 s02 [leise, eher zu sich] so ah (2) ja ah ende
38 s03 ja dankeschön
39 s02 danke (8)

- 40 s03 haben sie andere idee idee? [lacht] (18)
- 41 s13 ah herr h. (s03) herr h.? [lacht] h-san [[„san" = Herr]] [ss lachen]
- 42 s03 ja
- 43 s13 ah ich habe eine frage
- 44 s03 ja
- 45 s13 ehm was denken sie ist jugendalter? ah ich kann nicht verstehe was bedeutet jugendalter (.) weil ah zum beispiel es beginnt mit neu- neun jahre alt in zweitausend
- 46 s03 mhm
- 47 s13 oder zweitausendfünzig und ich denke das ist mehr höher (.) und ah so ich denke ich kann nicht verstehe was ist jugendalter (.) und was denken sie?
- 48 s03 ah (3) ich denke jugendalt- ich denke dass jugendalter eh (3) de- die jugend wie so wie so uns (2) wie so uns bedeutet (2) bedeutet [lacht, ss lachen] das ist das ist ja das ist schwer frage

Wenn man Sequenzen wie diese neben jene aus der inhaltsbasierten Interaktion der Ausgangsstudie legt, kann man zunächst keine gravierenden Unterschiede erkennen. In weiten Teilen lässt sich anhand der Transkripte nicht ohne Weiteres sagen, ob sie einen Austausch über den Bildschirm festhalten oder Szenen aus dem Präsenzunterricht. Diese Erkenntnis wird auch von einer ersten quantitativen Analyse der Transkripte gestützt. So sieht man bei der Verteilung der Redebeiträge in den Plenumsphasen keine deutlichen Abweichungen zu den Ergebnissen der Vergleichsstudie.

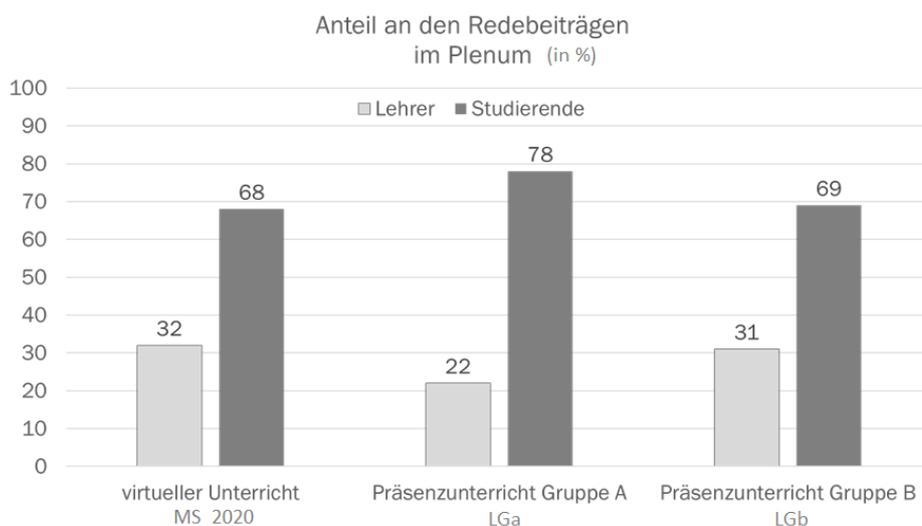


Abbildung 1: Anteil der Redebeiträge in Plenumsphasen

Wie Abbildung 1 verdeutlicht, ähnelt der virtuelle Unterricht im Hinblick auf die Beteiligungsstruktur sehr stark jener in der Lerngruppe LGb. Daraus ergibt sich ein erster Ansatzpunkt, um dem Charakter der Interaktionsprozesse über Zoom näher zu kommen. Denn wie die Analyse des Präsenzunterrichts zeigte, sinkt der Redeanteil der Lehrkraft vor allem dann, wenn es ihr gelingt, explorative Austauschphasen zu initiieren. Das ist tendenziell eher in Lerngruppe LGa zu beobachten. Im Unterschied dazu überwiegen in der Lerngruppen LGb und MS_2020 kumulative Formen des Dialogs, also Sequenzen, in denen die Studierenden ihre Ideen und Meinungen zusammentragen, diese aber nicht hinterfragen oder tiefgründiger bearbeiten. Die eingangs dieses Abschnitts präsentierte Sequenz kann als ein typisches Beispiel dienen. Sie ist eingebunden in eine Abfolge von Meinungsäußerungen zu der Frage,

warum sich die Dauer des Jugendalters verschoben hat. Aber die Studierenden reihen dabei ihre Ideen nur aneinander, ohne Für und Wider von Ideen abzuwägen oder gemeinsam ein neues Verständnis des Phänomens zu entwickeln. Diesem ersten Hinweis auf die Besonderheiten der Online-Interaktion möchte ich im Folgenden anhand zusätzlicher Indikatoren für das inhaltliche kognitive Engagement der Lernenden weiter nachgehen.

Ein zweiter Zugang eröffnet sich über die Anzahl und den Umfang der Redebeiträge einzelner Studierender (Abbildung 2). Er erweist sich allerdings als wenig ergiebig, denn das Partizipationsmuster im virtuellen Unterricht gleicht jenem des Präsenzünterrichts: Es gibt jeweils eine kleinere Gruppe von Studierenden, die im Plenum mit zahlreichen, aber tendenziell kürzeren Redebeiträgen als zentrale Akteure in Erscheinung treten. Eine weitere Gruppe, die sich durchschnittlich länger, aber dafür weniger oft zu Wort meldet und schließlich eine größere Gruppe, die sich im Plenum nur sehr selten aktiv beteiligt, aber dafür zum Teil mit ausgiebigeren Redebeiträgen.

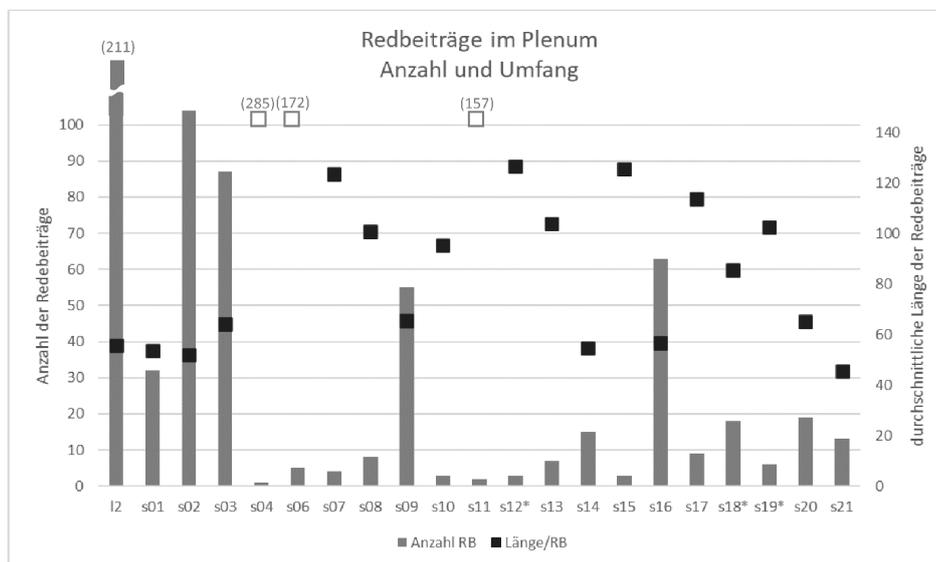


Abbildung 2: Anzahl und Umfang der Redebeiträge in Lerngruppe MS_-2020 (s05 war während der Aufnahmen nicht anwesend)

Um Aussagen hinsichtlich des inhaltlichen kognitiven Engagements der Studierenden zu treffen, sind diese Daten aber nur bedingt hilfreich. In der Vergleichsstudie kann ich beispielsweise demonstrieren, dass in den Gruppenarbeitsphasen Studierende zu den Hauptakteuren werden, die sich im Plenum eher zurückhalten. Zudem ist es wichtig, die einzelnen Funktionen der Redebeiträge in die Analyse einzubeziehen, denn ein Anteil vieler kürzerer Redebeiträge bei einer Person deutet weniger auf inhaltliches kognitives Engagement hin als auf soziales Engagement (s. 4.3). Transkript 1 ist für die Zusammenhänge abermals ein anschauliches Beispiel, denn s02 und s03 zählen zu den Studierenden, die mit häufigen und tendenziell eher kürzeren Beiträgen die Interaktion vorantreiben. S13 hingegen hält sich eher zurück, setzt dafür aber mit durchdachten und längeren Äußerungen inhaltliche Impulse.

Weitere Erkenntnisse über die Prozesse, die sich in Abbildung 2 nur sehr oberflächlich manifestieren, ergeben sich über die subjektive Wahrnehmung des Geschehens durch die Studierenden selbst. In ihren Kommentaren bei der Lehrveranstaltungsevaluation wird sehr deutlich, dass das Sprechen in einer relativ großen Runde über den Bildschirm von der Mehrheit als eine besondere Herausforderung empfunden wird. Die beiden folgenden Zitate¹⁴ sind typisch für das Meinungsbild der Lerngruppe:

Ich hatte das Gefühl, dass es einfacher war, in einer kleinen Gruppe das Wort zu ergreifen als in einer großen Gruppe. In kleinen Gruppen fiel es mir leichter, ein Gefühl für das Tempo des Gesprächs zu bekommen. (7.16)

... Andererseits hatte ich das Gefühl, dass die Anzahl der Studenten zu groß war für ein Unterrichtsformat, das viel Sprechen erfordert. Ich denke, es gab eine große Verzerrung in der Menge der Kommentare, die von den Studenten aufgrund ihrer Fähigkeiten und Persönlichkeiten gemacht wurden. (11.13)

Damit bestätigen sich einige der in Abschnitt 1.3.3 vorgestellten Ergebnisse aus anderen Studien (z.B. Adinolfi & Astruc 2017). Interessant ist nun aber im vorliegenden Fall, dass die Werte der selbst eingeschätzten Aktivität im Unterricht (Abbildung 3) leicht über dem langjährigen Mittel aus den Lehrveranstaltungsevaluationen liegen, obwohl die Lerngruppe mit 21 Studierenden die durchschnittliche Größe deutlich überstieg.

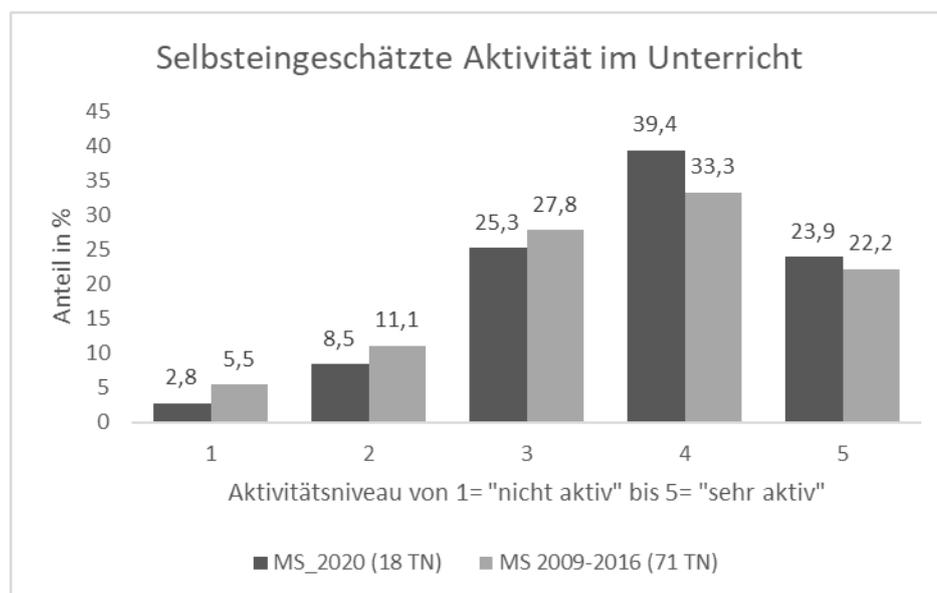


Abbildung 3: Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation, Frage: „Wie aktiv haben Sie sich mit Redebeiträgen am Unterrichtsgeschehen beteiligt?“

¹⁴ Bei den Zitaten in diesem Beitrag handelt es sich um die ins Deutsche übersetzten Kommentare von Studierenden aus der Lehrveranstaltungsevaluation (s. 2.2.3).

Die Gruppe der sehr aktiven Studierenden lässt sich auch in den Daten von Abbildung 2 identifizieren, doch bereits bei jener Gruppe, die für sich den zweithöchsten Wert gewählt hat, fallen die beobachteten Daten aus den Plenumsphasen mit der Selbsteinschätzung auseinander. Es hätte einer Analyse der Gruppenarbeitsphasen und möglicherweise auch einer direkten Befragung bedurft, um diesen Widerspruch aufzuklären. Aber es lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die erschwerten Bedingungen des Online-Lernens nicht dazu führten, dass die Studierenden ihre Aktivität geringer einschätzen als im Präsenzunterricht.

4.1.2 Pausen

Weitere Hinweise auf die Besonderheiten der Interaktion im virtuellen Unterricht ergeben sich, wenn man sich die Rolle von Pausen eingehender betrachtet. Wie ich weiter oben erwähnte, war es u.a. das Gefühl, mit meinen Routinen der zeitlichen Planung von Unterricht an Grenzen zu stoßen, das mich zu dieser Studie bewegte. Zeile 40 in Transkript 1 liefert mit der 18-sekündigen Pause ein typisches Beispiel dafür, weshalb dieser Faktor in der virtuell ablaufenden Interaktion so bedeutsam ist.

In der Vergleichsstudie habe ich — angelehnt an das Konzept *time on task* (Philp & Duchesne 2016: 55) — mit einem Pausenquotienten gearbeitet, um Aufschlüsse darüber zu gewinnen, ob solche längeren Phasen des Schweigens als Indikator für die Intensität der kognitiven Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten gelten können. Für jede der Inhaltsbezogene Sequenzen lässt sich dieser Pausenquotient (PQ) errechnen, indem man die Dauer der Sequenz durch die zusammengerechten Pausenpunkte¹⁵ dividiert. Daraus ergibt sich die Gleichung: $\frac{\text{Sequenzdauer in min}}{\text{Summe der Pausenpunkte}} = \text{Pausenquotient}$. Je größer der Wert ist, den eine Sequenz beim Pausenquotient erreicht, desto weniger fallen bei der Interaktion Pausen ins Gewicht.

Der Vergleich zwischen virtuellem Unterricht und Präsenzunterricht (Abbildung 4) macht augenfällig, weshalb ich Ersteren als langwieriger empfunden habe. Die meisten der untersuchten Inhaltsbezogene Sequenzen befinden sich im unteren Bereich der Darstellung, da sie von überdurchschnittlich vielen Pausen durchzogen sind. Der Austausch zwischen den Studierenden gerät immer wieder ins Stocken und die Sprecherwechsel vollziehen sich weniger fließend als unter Präsenzbedingungen. Die vorliegende Studie kann somit die von Adinolfi & Astruc (2017), Satar (2016) oder Rusk & Pörn (2019) beschriebenen Verzögerungen in synchronen Online-Kursen anhand einer quantitativen Auswertung längerer Unterrichtsabschnitte konkretisieren.

Von der Lehrveranstaltungsevaluation werden diese Ergebnisse gestützt, denn mehrere Studierende halten fest, dass auch sie diese Pausen als problematisch erlebten.

Ich denke, dass es einen Punkt gibt, über den wir nachdenken sollten. Es war schwierig, mit dem Sprechen anzufangen, wenn es eine Zeit der Stille gab. (15.14)

Allerdings wird auch die Nutzung der Unterrichtszeit insgesamt keineswegs deutlich schlechter bewertet als im Präsenzunterricht. Die Schwierigkeiten bei der Koordination der Interaktion im Plenum schlagen sich also — entgegen meiner Erwartung — nicht unmittelbar in einer erhöhten Unzufriedenheit mit der Zeitnutzung nieder.

¹⁵ Pausen zwischen 2 und 3 Sekunden = 1 Punkt, Pausen zwischen 4 und 5 Sekunden = 2 Punkte, Pausen zwischen 6 und 10 Sekunden = 3 Punkte; Pausen von mehr als 10 Sekunden = 5 Punkte

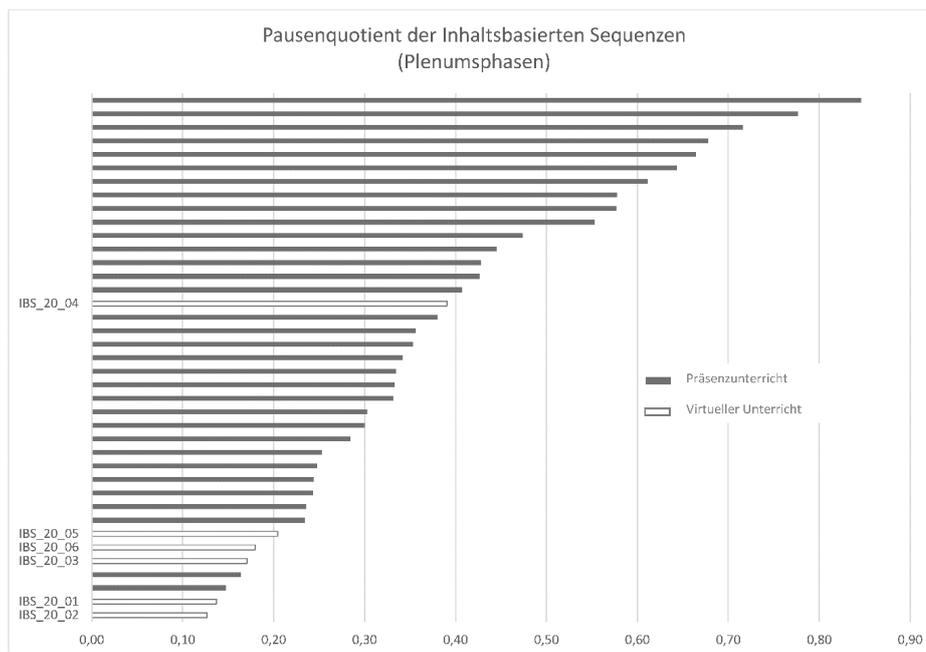


Abbildung 4: Pausenquotient der Inhaltsbasierten Sequenzen im Plenum

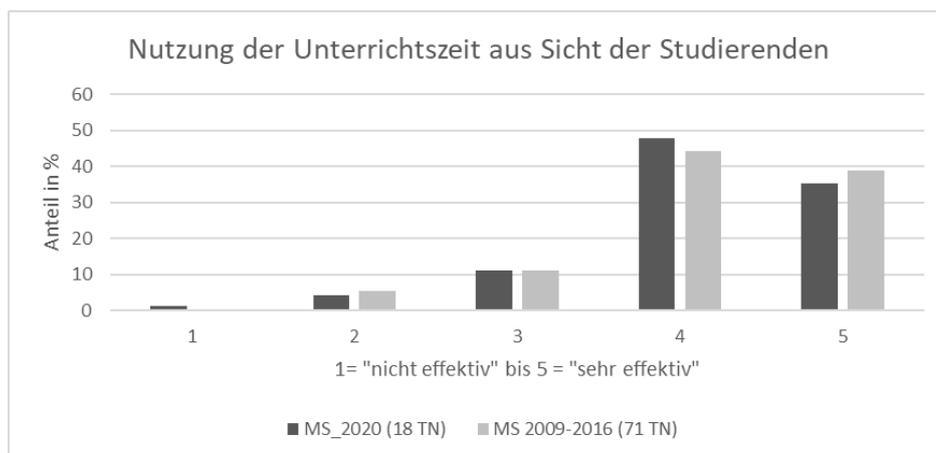


Abbildung 5: Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation, Frage: „Wie effektiv wurde nach Ihrer Ansicht die Unterrichtszeit genutzt?“

4.1.3 Initiierende und inhaltliche Redebeiträge

Für eine Analyse der Interaktionsdaten hinsichtlich des inhaltlichen kognitiven Engagements ist es unerlässlich, sich die Funktionen einzelner Redebeiträge und deren Verteilung genauer anzusehen. Von Interesse sind dabei vor allem die Redebeiträge der Kategorien „Impulse“ und „Inhalte“ (s. auch Abbildung 5). Bei den „Impulsen“ geht es um die Frage, inwiefern die Studierenden andere durch ihre Redebeiträge einbinden.

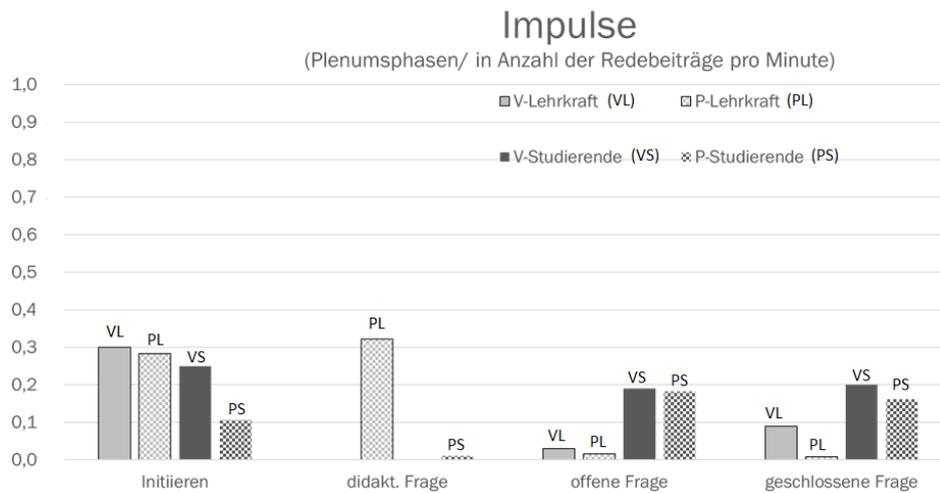


Abbildung 6: Redebeiträge der Kategorie „Impulse“ im virtuellen Unterricht (V) und Präsenzunterricht (P)

Eine Gegenüberstellung mit den Daten aus der Vergleichsstudie zeigt unter diesem Aspekt Vorteile für den virtuellen Unterricht. Die Studierenden beteiligen sich deutlich öfter mit Redebeiträgen, die Austausch initiieren, vor allem, indem sie andere Kursteilnehmende aufrufen oder um deren Meinung bitten. Diese Daten sollten jedoch nicht vorschnell und ausschließlich als Anzeichen eines höheren inhaltlichen kognitiven Engagements gedeutet werden. Wie die Studie von Adinolfi & Astruc (2017) demonstriert, führt die Begrenzung paralinguistischer Mittel in der Online-Kommunikation unmittelbar zur Notwendigkeit solcher expliziten Stimuli. Eine detailliertere Analyse der Redebeiträge dieser Kategorie bringt daher auch zutage, dass es sich oftmals um Äußerungen handelt, die im Präsenzunterricht durch Augenkontakt realisiert werden können oder weil sich aufgrund der Position der Personen eine bestimmte Reihenfolge der Redebeiträge ergibt (s. Transkript 4). Es drängt sich daher die Frage auf, ob die Kategorie „Initiieren“ im virtuellen Unterricht nicht eher als Indikator für das soziale Engagement gesehen werden sollte (s. 4.3).

Ein weiterer wichtiger Befund in Abbildung 6 ist der Unterschied bei den didaktischen Fragen. Sie sind in der Vergleichsstudie vor allem ein Anzeichen dafür, dass der Austausch im explorativen Modus verläuft. Denn sie dienen dort nicht in erster Linie dazu, das Wissen der Studierenden abzufragen, sondern die Denkprozesse anzuregen.¹⁶ Erst die Analyse der Interaktionsdaten in dieser Studie führte mir vor Augen, dass das Ausbleiben explorativer Phasen des Dialogs in den Zoom-Sitzungen auch durch meine Zurückhaltung bei didaktischen Fragen begünstigt wurde. Im Lichte der Daten betrachtet, stellt sich mir daher die Frage, ob das Fehlen explorativer Phasen im virtuellen Unterricht nicht in erster Linie auf meine unzureichende Unterstützung zurückzuführen ist. Die Daten legen jedenfalls offen, dass es mir im untersuchten Online-Unterricht nicht gelingt, den Austausch auf eine Ebene des dialogischen Lernens zu bringen, auf der die Studierenden sich tiefgründig mit dem behandelten Gegenstand auseinandersetzen.

¹⁶ zur Rolle der Lehrkraft in dialogischen Lernprozessen s. Schart (2020: 196f.)

Diese zentrale Erkenntnis der vorliegenden Studie wird eindrücklich von der Analyse der Kodierungen in der Kategorie „Inhalte“ bestätigt (Abbildung 7).

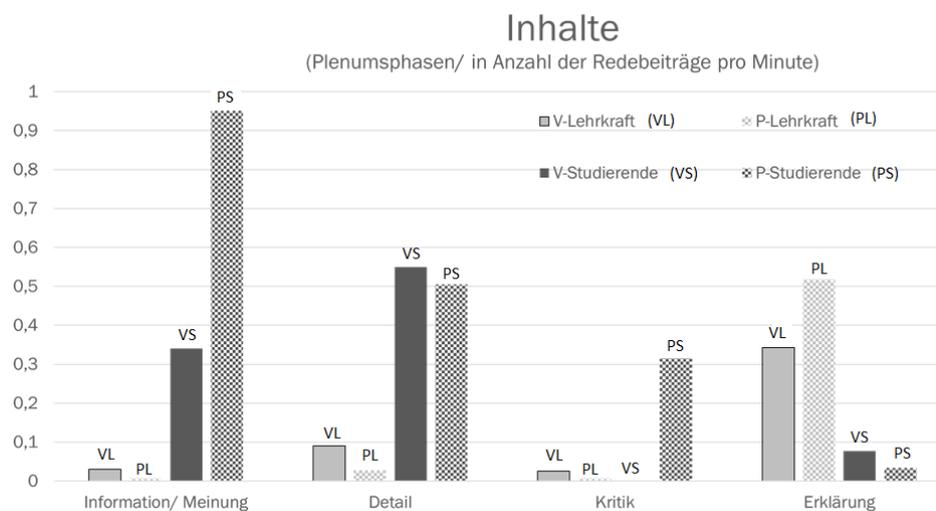


Abbildung 7: Häufigkeit von Redebeiträgen zu inhaltlichen Kategorien bei der Interaktion im virtuellen Unterricht (V) und Präsenzunterricht (P)

Die extremen Unterschiede beim Code „Information/Meinung“ können dabei zunächst als ein Ausdruck der weiter oben besprochenen Verzögerungen gelesen werden. Der Unterricht geht aufgrund der langen Pausen insgesamt langsamer voran, weshalb auch der Anteil entsprechender Redebeiträge pro Minute sinkt. Auffällig ist aber zugleich, dass sich die Studierenden zwar ebenso aktiv wie im Präsenzunterricht auf die Themen des Austauschs einlassen und die Redebeiträge ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen ergänzen (Code „Detail“), aber zu keinem Zeitpunkt Äußerungen hinterfragen oder konträre Standpunkte betonen (Code „Kritik“). Sie gehen demnach beim Austausch in die Breite und nicht in die Tiefe. Eine Unterscheidung, die Jesson et al. (2016) mit der Unterscheidung *widen dialogic space vs. deepen dialogic space* anschaulich gefasst haben. Hieran zeigt sich sehr deutlich, weshalb die untersuchten Inhaltsbasierten Sequenzen nicht dem explorativen Modus des dialogischen Lernens zugerechnet werden können.

Typisch für den explorativen Modus wäre ein sehr intensives Zusammenspiel von Meinungsäußerungen („Information/ Meinung“), Ergänzungen vorangegangener Redebeiträge („Detail“) und kritischen Einwänden („Kritik“) der Studierenden auf der einen Seite sowie deren initiierenden Fragen auf der anderen Seite. Das Verhalten der Lehrperson ist im explorativen Modus durch einen vergleichsweise hohen Anteil didaktischer Fragen und Erklärungen bei einem tendenziell geringen Redeanteil gekennzeichnet. In der Vergleichsstudie konnte ich aufzeigen, dass aus dieser Kombination die Triebkraft entsteht, die dem dialogischen Miteinander eine besondere inhaltliche Qualität verleiht.

Dass die Studierenden in den hier untersuchten Unterrichtsphasen im kumulativen Modus verbleiben, hat neben den erwähnten Schwächen meiner Gesprächsführung sicher auch damit zu tun, dass sie sich nicht nur in die Besonderheiten der virtuellen Unterrichtsumgebung einfinden mussten, sondern zugleich auch in ein ungewohntes Unterrichtskonzept. Nur ein Teil von ihnen war es bereits aus dem vorangegangenen Studienjahr gewohnt, inhalts- und aufgabenbasiert Deutsch zu lernen und dabei die Interaktion selbstbestimmt auf Deutsch zu führen. Dieser Zusammenhang lässt sich an der folgenden Situation verdeutlichen.

Transkript 2: Auszug aus der Inhaltsbezogenen Sequenz MS_20_02_Kindergeld

86 l2 aber frau i. (s21) sie kö- sie können die anderen fragen vielleicht hat jemand eine idee für ein argument jetzt (2)
87 s21 ah jetzt?
88 l ja vielleicht hat jemand ein argument von den anderen studierenden (2)
89 s21 mhm das ist gute idee [lacht] (4)
90 l ja fragen sie
91 s21 ah eh? [überrascht] だれでもいいですか [Ist es denn egal wen ich frage?]
92 l ja natürlich (2)
93 s21 [lacht] eh? [lacht] eh [lacht]
94 l sie müssen sie müssen nicht eine person wählen sie können alle fragen
95 s21 ah ok
96 l hat jemand? (2)
97 s21 ah hat jemand (2) einen mhm? idee dafür?

Studierende wie s21 mussten somit eine doppelte Herausforderung bewältigen und es war daher zumindest für einen Teil der Studierenden auch nicht zu erwarten, dass sie sich bereits nach wenigen Unterrichtsstunden auf explorative Phasen einlassen würden. Als Ergebnis der Datenanalyse zeigt sich, dass eine sensiblere Begleitung dieses Eingewöhnungsprozesses notwendig gewesen wäre.

4.2 Sprachliches kognitives Engagement

Im Präsenzunterricht sind die kumulativen Phasen auch dadurch gekennzeichnet, dass die Studierenden bei ihrem Austausch verstärkt mit der Bewältigung sprachlicher Probleme beschäftigt sind. Dieser Zusammenhang lässt sich in der Interaktion unter den Bedingungen des virtuellen Unterrichts nicht erkennen, denn sprachliche Aushandlungsprozesse nehmen nur einen geringen Anteil ein (Abbildung 8). Eine in den Aufnahmen unmittelbare wahrnehmbare Ursache für diesen Mangel an sprachlichem kognitivem Engagement liegt darin begründet, dass die Studierenden im Online-Unterricht ihre sprachlichen Probleme viel einfacher selbstständig lösen können, vor allem indem sie selbstständig parallel zum Austausch über Zoom recherchieren. Dadurch gehen aber auch viele Möglichkeiten verloren, über sprachliche Schwierigkeiten ins Gespräch zu kommen. Der Austausch konzentriert sich weitgehend auf die Inhalte und wenn die Sprache selbst zum Gegenstand wird, gerät vor allem die Semantik in den Fokus. Dass zugleich strategiebezogene Nebensequenzen (StBS) sowie prozessbezogene Sequenzen (PBS) einen größeren Raum einnehmen und gruppenbezogene Sequenzen (GBS) fehlen, liefert weitere Hinweise darauf, welche Folgen sich aus den besonderen Bedingungen des Interagierens in Zoom ergeben. Das Sprechen über die Abläufe gewinnt an Gewicht, während der Austausch auf persönlicher Ebene abnimmt.

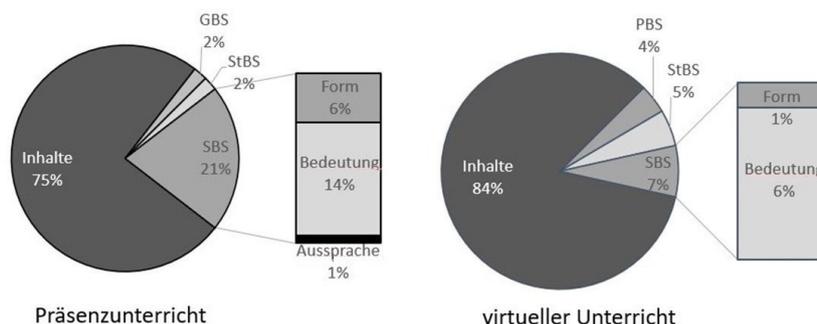


Abbildung 8: Anteil der verschiedenen Nebensequenzen an den Inhaltsbezogene Sequenzen im virtuellen Unterricht und im Präsenzunterricht (s. Tabelle 4).

Diese Beschreibung gewinnt weiter an Kontur, wenn man die Funktionen der Redebeiträge unter dem Aspekt des sprachlichen kognitiven Engagements betrachtet (Abbildung 9). Als Indikatoren dienen dabei alle Äußerungen, die für eine flüssige Interaktion maßgebend sind. Es handelt sich um Redebeiträge, die das gegenseitigen Verstehen sichern sowie sprachliche Probleme erkennen und beheben helfen (s. Übersicht in Tabelle 5). Sie können, wie Abbildung 9 veranschaulicht, sowohl von Seite der Sprechenden als auch von Seiten der Hörenden kommen. In beiden Fällen zeigen sich deutlich ausgeprägte Tendenzen, wenn man die Daten der vorliegenden Studie mit jenen aus dem Präsenzunterricht vergleicht. Es werden über alle Kategorien hinweg weniger Redebeiträge erbracht, die hier als Indikatoren für sprachliches kognitives Engagement gelten. Die Studierenden sorgen weniger aktiv dafür, dass ihre Äußerungen auch tatsächlich verstanden werden („Verständnis prüfen“). Sie bitten andere seltener um Hilfe und sie unterstützen sich auch nicht gegenseitig durch spontane Hinweise, wie das im Präsenzunterricht üblich ist.

Eine Ausnahme bildet bezeichnenderweise die Kategorie „Unsicherheit anzeigen“ (z.B. Transkript 1/ Zeile 27). Hier ergibt sich nach den Redebeiträgen der Kategorie „Initiieren“ ein weiterer Anhaltspunkt dafür, dass im virtuellen Raum fehlende paralinguistische Mittel in sprachliche Äußerungen „übersetzt“ werden. Ein Ergebnis, dass von der Analyse des sozialen Engagements im folgenden Abschnitt erhärtet wird.

4.3 Soziales Engagement

In Abbildung 9 finden sich neben Redebeiträgen, die das sprachliche Verständnis betreffen, auch solche, die den Fortgang des Austauschs sichern (*continuers*; Schegloff 1982). Diese werden hier als Indikatoren für das soziale Engagement der Studierenden in der Interaktion betrachtet. Der Vergleich mit den Daten aus dem Präsenzunterricht führt unter dieser Perspektive zu weniger deutlichen Unterschieden. Kurze Reaktionen wie „ok“, „ah“ oder „ich verstehe“ kommen sogar häufiger vor als unter Präsenzbedingungen. Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass paralinguistische Signale im virtuellen Raum explizit geäußert werden. Ebenso auffällig ist der höhere Anteil metasprachlicher Äußerungen. Exemplarisch für diese Tendenz stehen die folgenden beiden Auszüge aus der Interaktion.

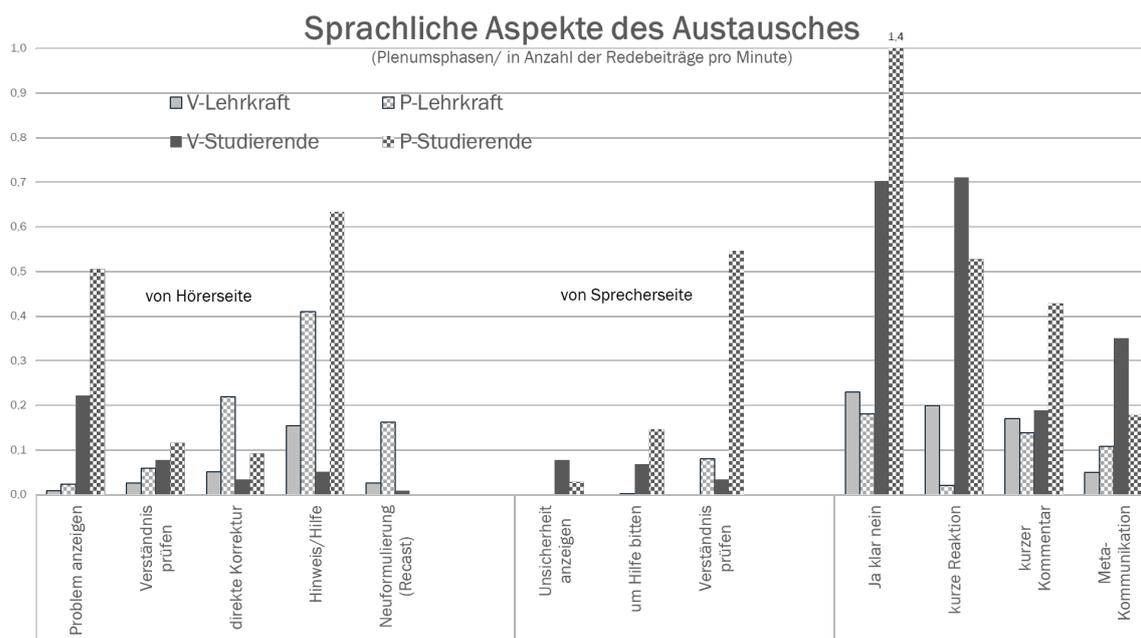


Abbildung 9: Häufigkeit von Redebeiträgen zu sprachlichen Kategorien bei der Interaktion im virtuellen Unterricht (V) und Präsenzunterricht (P)

Transkript 3: Auszug aus der inhaltsbezogenen Sequenz MS_20_06_Grafik

72 s09 darf ich jetzt sprechen? [ss nicken] (2) ich habe- ah zuerst habe ich eh ich habe grafik zwei analysiert (.) ...

Transkript 4: Auszug aus der Inhaltsbezogenen Sequenz MS_20_04_Sportpistole

43 s09 ich habe ah ich habe eine frage
 44 s02 ja
 45 s09 für herr s. (L2)

Solche Redebeiträge finden sich nicht in den Daten aus dem Präsenzunterricht. Dort werden die Verteilung der Rederechte (Transkript 3) oder die Bestimmung der angesprochenen Person (Transkript 4) mit Hilfe von Gestik oder Mimik organisiert (s. zu ähnlichen Befunden Rösler & Zeyer 2021).

Mit Blick auf das soziale Engagement liegen der Präsenzunterricht und der Online-Unterricht insgesamt enger beieinander als beim inhaltlichen und sprachlichen kognitiven Engagement, auch wenn es über Zoom nicht zu gruppenbezogenen Nebensequenzen kommt, in denen die Studierenden private Themen ansprechen oder miteinander scherzen. In dieses Ergebnis fließen die Überlegungen ein, die ich weiter oben zur Rolle der Redebeiträge in der Kategorie „Impulse“ festgehalten habe. Trotz der offensichtlichen Probleme, die sich bei der Organisation des Gesprächsablaufs ergeben, der Verteilung des Rederechts etwa oder dem Umgang mit Pausen, lässt sich nicht sagen, dass die Studierenden mit Blick auf das soziale Engagement im virtuellen Raum deutlich zurückhaltender agieren. Stattdessen ist zu beobachten, wie die Studierenden selbst nach Möglichkeiten suchen, um den Austausch reibungsloser zu gestalten und damit — wie Pauli & Reusser (2018: 368) es beschreiben —

die Verantwortung für das dialogische Miteinander der Lerngruppe zu übernehmen. In den Transkripten der Plenumsphasen finden sich beispielsweise das gleichzeitige, ausgeprägte Nicken (19 Fundstellen) und das gemeinsame „stumme“ Klatschen (17 Fundstellen) als Mittel, um das Verstehen zu bestätigen oder Redebeiträgen zuzustimmen.

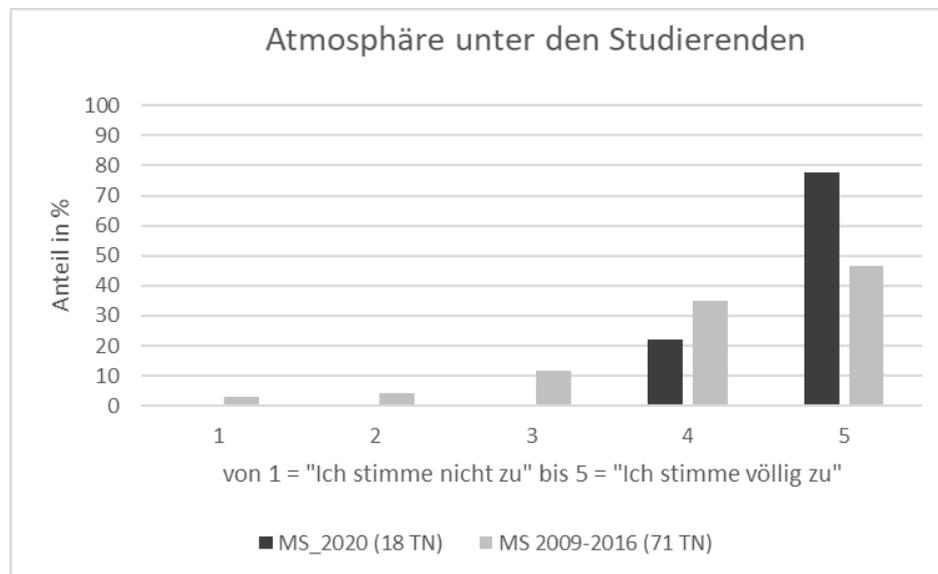


Abbildung 10: Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation, Item: „Die Atmosphäre unter den Studierenden war kooperativ.“

Die Analyse der interaktiven Daten zum sozialen Lern-Engagement wird von der Lehrveranstaltungsevaluation gestützt. Bei der Frage nach der kooperativen Atmosphäre innerhalb der Lerngruppe werden sogar überdurchschnittlich hohe Werte erreicht (Abbildung 10). Es überrascht dabei die Einmütigkeit, mit der die Studierenden die soziale Komponente des Online-Unterrichts bewerten. Daraus lässt sich meines Erachtens vor allem auf die Bedeutung schließen, die Studierende synchronen Unterrichtskonzepten beimessen, denn die Mehrzahl aller anderen Lehrveranstaltungen wurde im asynchronen Modus durchgeführt. Als ein Beispiel für diesen Zusammenhang lässt sich abschließend ein Zitat aus der Evaluation anführen:

Beim Online-Unterricht war es für mich ein großer Ansporn, regelmäßig mit meinen Lehrern und Kommilitonen zu kommunizieren und mit hoher Motivation voneinander zu lernen. Der Deutsch-Intensivkurs ist für mich ein Ort, an dem ich die Bedeutung von "Universität" stark erkennen kann. (11.4)

5 Fazit

Ein erster Impuls, der von der vorliegenden Studie ausgehen kann, betrifft methodologische und methodische Aspekte. Mit der didaktisch orientierten Sequenzierung des Unterrichtsverlaufs, ihrem Fokus auf den Modi dialogischen Lernens und der systematischen Betrachtung des Lern-Engagements setzt sie Verfahren der Interaktionsforschung um, die bislang im Bereich DaF kaum Verwendung fanden.

Die Studie versteht sich als Beispiel für eine Spielart von Interaktionsforschung, die an konkreten Unterrichtskontexten ansetzt, das Geschehen aus einer didaktischen Perspektive heraus in den Blick nimmt und mit ihren Erkenntnissen unmittelbar in die Praxis zurückwirken möchte. Sie trägt auf ihre Weise dazu bei, ein besseres Verständnis von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen unter den Bedingungen des virtuellen Unterrichts zu entwickeln. So veranschaulicht sie auf der Grundlage einer detaillierten Analyse von Interaktionsmustern, was dialogisches Lernen im Unterschied zu anderen didaktischen Konzepten ausmacht. Durch den Vergleich mit Daten aus dem Präsenzunterricht wird zugleich deutlich, welche Schwierigkeiten sich dem dialogischen Ansatz im Online-Unterricht entgegenstellen. Es wird gezeigt, dass den untersuchten Plenumsphasen der inhaltliche Tiefgang fehlt, sprachliche Hürden deutlich seltener für Aushandlungsprozesse genutzt werden als im Präsenzunterricht und spontaner Austausch auf persönlicher Ebene ausbleibt. Sowohl inhaltlich als auch sprachlich wird somit ein niedrigeres Lern-Engagement erreicht. Das kann zumindest teilweise auf die Bedingungen des Kommunizierens im virtuellen Raum zurückgeführt werden, etwa die eingeschränkten Möglichkeiten, mit nonverbalen Mitteln Sprechwechsel zu organisieren oder sich gegenseitig zu unterstützen. Die Studie verdeutlicht an konkreten Beispielen, wie sich dieses besondere Lernumfeld im Zusammenspiel der Redebeiträge widerspiegelt.

Auch auf die Verantwortung der Lehrkraft für das Gelingen von Interaktion wird vor allem mit Blick auf das Ausbleiben explorativer Phasen verwiesen. Alle Beteiligten an der vorliegenden Studie befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung am Beginn eines Lernprozesses. Wie die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation nahelegen und wie sich beispielhaft am folgenden Zitat erkennen lässt, ist der überwiegenden Mehrheit der Studierenden dieser Anpassungsprozess bis zum Ende des Semesters gelungen:

Ich war zunächst besorgt darüber, wie der Unterricht online ablaufen würde. Aber nachdem ich ZOOM benutzt hatte, hatte ich das Gefühl, dass es sich weniger von einem normalen Unterricht unterscheidet, als ich erwartet hatte. (19.10)

Die vorliegende Studie wirft daher nicht zuletzt die Frage auf, inwiefern länger anhaltende Erfahrungen mit dem Online-Unterricht dazu führen, dass gemeinsame Strategien entwickelt werden, um den genannten Problemen entgegenzuwirken. Sie konnte im vorliegenden Fall nicht weiterverfolgt werden, da der Unterricht nach einem Semester wieder in den Präsenzmodus wechselte.

Literaturverzeichnis

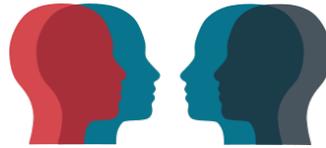
- Adinolfi, Lina; Astruc, Lluïsa (2017): An exploratory study of translanguaging practices in an online beginner-level foreign language classroom. *Language Learning in Higher Education. Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)* 7 (1), 185-204.
- Ainley, Mary (2012): Students' Interest and Engagement in Classroom Activities. In: Christenson, Sandra L.; Reschly, Amy L.; Wylie, Cathy (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 283-302.
- Alexander, Robin J. (2008): *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Thirsk: Dialogos.
- Barkhuizen; Gary (2021): Identity dilemmas of a teacher (educator) researcher: teacher research versus academic institutional research. *Educational Action Research*, 29:3, 358-377.
- Boblett, Nancy (2018): Doing exploratory talk in the language classroom: a sequential account. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-17.
- Canto, Silvia; Ondarra, Kristi Jauregi (2017): Language learning effects through the integration of synchronous online communication: The case of video communication and Second Life. *CercleS* 7 (1), 21-53.
- Cappellini, Marco; Azaoui, Brahim (2017): Sequences of normative evaluation in two telecollaboration projects: A comparative study of multimodal feedback through desktop videoconference. *Language Learning in Higher Education* 7(1), 55-88.
- Carver, Carly; Jung, Daniel; Gurzynski-Weiss, Laura (2021): Examining Learner Engagement in Relationship to Learning and Communication Mode. In: Hiver, Phil; Al-Hoorie, Ali H.; Mercer, Sarah (eds.): *Student Engagement in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 120-142.
- Chen, Julian Cheng Chiang (2016): EFL learners' strategy use during task-based interaction in Second Life. *Australasian Journal of Educational Technology* 32 (3), 1-17.
- Cunningham, D. Joseph (2019): Telecollaboration for content and language learning: A Genre-based approach. *Language Learning and Technology* 23 (3), 161-177.
- Duensing, Annette; Stickler, Ursula; Batstone, Carolyn; Heins, Barbara (2006): Face-to-face and online interactions - is a task a task? *Journal of Learning Design*, 1(2) pp. 35-45.
- Drumm, Sandra; Müller, Mareike; Stenzel, Nadja (2021): Digitale Räume geben und nehmen – Unterrichtsinteraktion in DSH-Kursen während der COVID-19-Pandemie. *Info DaF* 48 (5), 496-515.
- Ellis, Rod (2018): *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Bristol: Channel View Publications.
- Feindt, Andreas; Rott, David; Altrichter, Herbert (2020): Aktionsforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (Eds.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 733-740.
- Finn, Jeremy D.; Zimmer, Kayla S. (2012): Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In: Christenson, Sandra L.; Reschly, Amy L.; Wylie, Cathy (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 97-131.
- González,-Lloret Maria (2017): Technology for Task-based Language Teaching. In: Chapelle, Carol A.; Sauro, Shannon (Ed.). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: Wiley Blackwell, 234-247.
- Hampel, Regine (2012): Task Design for a Virtual Learning Environment in a Distance Language Course. In: Thomas, Michael; Reinders Hayo (Eds.). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. Bloomsbury Publishing, 131-153.

- Heins, Barbara; Duensing, Annette; Stickler, Ursula; Batstone, Carolyn (2007): Spoken interaction in online and face-to-face language tutorials. *Computer Assisted Language Learning* 20 (3), 279-295.
- Hennessy, Sara; Rojas-Drummond, Sylvia; Higham, Rupert; Márquez, Ana María; Maine, Fiona; Ríos, Rosa María; García-Carrión, Rocío; Torreblanca, Omar; Barrera, María José (2016): Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction* 9, 16-44.
- Hiver, Phil; Mercer, Sarah; Al-Hoorie, Ali H. (2021): Introduction. In: Hiver, Phil; Al-Hoorie, Ali H.; Mercer, Sarah (Eds.): *Student Engagement in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 1-16.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2012): Kommunikation und Fehlerkorrektur in Videokonferenzen. *Fremdsprachen und Hochschule* 85, 53-82.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2017): Verständnissicherung und gemeinsamer Äußerungsaufbau in der Interaktion per Videokonferenz. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (Hrsg.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster: LIT Verlag, 79-92.
- Jesson, Rebecca; Fontich, Xavier; Myhill, Debra (2016): Creating dialogic spaces: Talk as a mediational tool in becoming a writer. *International Journal of Educational Research* 80, 155-163.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (2001): Cooperation and the use of technology. In: Jonassen, David (Ed.): *Handbook of research for educational communications and technology*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1017-1044.
- Johnson, Martin; Mercer, Neil (2019): Using sociocultural discourse analysis to analyse professional discourse. *Learning, Culture and Social Interaction* 21, 267-277.
- Königs, Frank G. (2014) (Hrsg.): Themenschwerpunkt: Der Fremdsprachenlehrer im Fokus. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43 (1).
- Lambert, Craig; Philp, Jenefer; Nakamura, Sachiko (2017): Learner-generated content and engagement in second language task performance. *Language Teaching Research* 21 (6), 665-680.
- Lin, Huifen (2015): A meta-synthesis of empirical research on the effectiveness of computer-mediated communication (CMC) in SLA. *Language Learning & Technology* 19 (2), 86-117.
- Mercer, Neil; Hennessy, Sara; Warwick, Paul (2019): Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research* 97, 187-199.
- Mercer, Sarah; Dörnyei, Zoltan (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nor, Nor Fariza Mohd; Hamat, Afendi; Embi, Mohamed Amin (2012): Patterns of discourse in online interaction: seeking evidence of the collaborative learning process. *Computer Assisted Language Learning* 25 (3), 237-256.
- Orlando, Davide; Hamano, Hidemi (2020): Evaluative Perspektive: Die Wahrnehmung der Studierenden. In: Schart, Michael. *Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität. Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen*. 2. korrigierte Auflage. Tübingen: Narr, 93-123.
- O'Dowd, Robert; Sauro, Shannon; Spector-Cohen, Elana (2020): The Role of Pedagogical Mentoring in Virtual Exchange. *TESOL international association* 54 (1), 146-172.
- Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2018): Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (3), 365-377.

- Peterson, Jeff (2021): Speaking ability progress of language learners in online and face-to-face courses. *Foreign Language Annals* 54, 27-49.
- Philp, Jenefer; Duchesne, Susan (2016): Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics* 36, 50-72.
- Rösler, Dietmar; Zeyer, Tamara (2021): Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht. *Info DaF* 48 (5), 545-568.
- Rusk, Fredrik; Pörn, Michaela (2019): Delay in L2 interaction in video-mediated environments in the context of virtual tandem language learning. *Linguistics and Education* 50, 56-70.
- Saito, Kazuya; Akiyama, Yuka (2017): Video-Based Interaction, Negotiation for Comprehensibility, and Second Language Speech Learning: A Longitudinal Study. *Language Learning* 67 (1), 43-74.
- Sama, Catherine M.; Wu, Yu (2019): „Integrating ‚Talk Abroad‘ into an intermediate foreign language course: Building learner autonomy and engagement through video conversations with native speakers“. In: Carrió-Pastor, María Luisa (Eds.): *Teaching language and teaching literature in virtual environments*. Singapore: Springer, 73-94.
- Satar, Müge H. (2016): Meaning-making in online language learner interactions via desktop videoconferencing. *ReCALL Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning* 28 (3), 305-325.
- Schart, Michael (2020): *Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität. Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen*. 2. korrigierte Auflage. Tübingen: Narr.
- Schegloff, Emanuel A. (1982): Discourse as an Interactional achievement: some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In: Tannen, Deborah (Ed.). *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 71-93.
- Schmidt, Thomas; Schütte, Wilfried; Winterscheid, Jenny (2015): cGAT. Konventionen für das computergestützte Transkribieren in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT2). *Bibliothek Institut für Deutsche Sprache*. Mannheim: http://agd.ids-mannheim.de/download/cgat_handbuch_version_1_0.pdf (08.09.2021).
- Seedhouse, Paul (2010): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Shi, Lijing; Stickler, Ursula; Lloyd Mair E. (2017): The interplay between attention, experience and skills in online language teaching. *CercleS* 7 (1): 205–238
- Sinclair, John McHardy; Coulthard, R. Malcolm (1975): *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Stenhouse, Lawrence (1985): *Research as a basis for teaching. Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann Educational Books.
- Sun, Susan Y. H. (2014): Learner perspectives on fully online language learning. *Distance Education* 35 (1), 18-42.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon (1998): Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal* 82 (3), 320-337.
- Walsh, Steve (2013): *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wegerif, Rupert; Mercer, Neil (1997): A dialogical framework for investigating talk. In: Wegerif, Rupert; Scrimshaw, Peter (Eds.). *Computers and Talk in the Primary Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters, 49-65.

Yazdanmehr, Elham; Shirvan, Majid Elah; Saghafi, Khatereh (2021): A process tracing study of the dynamic patterns of boredom in an online L3 course of German during COVID-19 pandemic. *Foreign Language Annals*, 1-26.

Ziegler, Nicole (2016): Synchronous Computermediated Communication and Interaction. A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 2016, 38, 553-586.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2021, Band 1, Heft 1

Multimodale Ressourcen in Peer-Interaktion

Zur Rekonstruktion gemeinsamer Aufgabenbearbeitungsprozesse von
Schüler*innen im Hinblick auf Zweitsprachaneignung

Göntje Erichsen

Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Dem vorliegenden Beitrag liegt ein soziokulturelles Verständnis von Sprache und Zweitsprachaneignung zugrunde. Sprache wird dementsprechend als historisch geformtes kulturelles Artefakt verstanden, dessen Aneignung die Partizipation an zielsprachlichen Sprecher*innengemeinschaften ermöglicht. Vor diesem Hintergrund wird der Fokus auf unterrichtliche Peer-Interaktionssituationen gelegt, deren Beschaffenheit im Hinblick auf Zweitsprachaneignungsprozesse Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist. Zweitsprachaneignungsprozesse werden unter folgenden Fragestellungen untersucht: Welche Ressourcen nutzen die Schüler*innen um den Aufgabenbearbeitungsprozess zu konstruieren? Inwiefern werden dabei Zweitsprachaneignungsprozesse in der Interaktion sichtbar? Dabei wird auf Videografien einer Unterrichtsstunde in einer Sprachfördergruppe an einer weiterführenden Schule zurückgegriffen. Diese wird mikroanalytisch mit der *conversation analysis for second language acquisition* analysiert. Dabei werden von den Schüler*innen genutzte multimodale Ressourcen in die Analyse einbezogen. Es zeigt sich, dass die Schüler*innen in den exemplarisch dargestellten Sequenzen der Aufgabenbearbeitung auf unterschiedliche Ressourcen zurückgreifen.

Schlagwörter: Multimodalität, Zweitsprachaneignung, Soziokulturelles Paradigma, Peer-Interaktion, conversation analysis for second language acquisition

Abstract

This paper is based on a sociocultural understanding of language and second language acquisition. Accordingly, language is understood as a historically shaped cultural artifact whose acquisition enables participation in target language communities. Against this background, the focus is placed on peer interaction in the classroom. Second language acquisition processes are investigated with regard to the following questions: What resources do the students use to construct the task processing? To what extent do second language acquisition processes become visible in the interaction? For this purpose, video recordings of a lesson in a language support group at a secondary school are analysed microanalytically with the conversation analysis for second language acquisition. Multimodal resources used by the students are included in the analysis. It becomes apparent that the students draw on different resources in the exemplarily sequences of task processing.

Keywords: Multimodality, second language acquisition, sociocultural theory, peer interaction, conversation analysis for second language acquisition



1 Einleitung

Soziokulturelle Ansätze der Zweitsprachaneignungsforschung verstehen Zweitsprachaneignung als zunehmende Partizipation an den Praktiken einer zielsprachlichen Gemeinschaft. Diese Praktiken sind körperlich, materiell und sprachlich strukturiert. Im Hinblick auf die Untersuchung von Interaktionssituationen ist daher der Einbezug der Multimodalität der Interaktion (Mondada 2018), also der Gebrauch und das Zusammenspiel von materiellen (z.B. Unterrichtsmaterialien, Tafel, Tablets) und symbolischen Artefakten¹ (z.B. Sprache) sowie körperlich-physischen Ressourcen (z.B. Bewegungen im Raum, Gestik, Mimik, Blickkontakt), relevant (Li 2016: 2). Diese können auf Basis von videografischen Daten mikroanalytisch rekonstruiert werden.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich zeigen, inwiefern multimodale Ressourcen in unterrichtlichen Peer-Interaktionen bei gemeinsamen Aufgabenbearbeitungsprozessen von Schüler*innen im Hinblick auf Zweitsprachaneignung rekonstruiert werden können. Dafür nehme ich exemplarisch eine Gruppenarbeit (GA) im schulischen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht für neuzugewanderte Schüler*innen in den Blick. Die Schüler*innen sind in der GA mit einer kreativen Schreibaufgabe konfrontiert. Sie sind dazu aufgefordert, gemeinsam das Ende einer Geschichte zu schreiben. Es handelt sich dabei um die Geschichte der Loreley, deren Beginn den Schüler*innen aus dem vorausgehenden Unterricht bekannt ist. Die betreffende Unterrichtsstunde wurde video- und zusätzlich audiografiert; diese Aufnahmen bilden die Datenbasis des vorliegenden Beitrags. Gegenstand der Untersuchung ist die multimodale Beschaffenheit der Peer-Interaktion im Hinblick auf Zweitsprachaneignungsprozesse. Dafür rekonstruiere ich die Interaktion einer GA exemplarisch mithilfe konversationsanalytischer Verfahren. Leitend sind dabei folgende Fragen: Welche (multimodalen) Ressourcen nutzen die Schüler*innen um den Aufgabenbearbeitungsprozess zu konstruieren? Inwiefern werden dabei Zweitsprachaneignungsprozesse in der Interaktion sichtbar?

Anhand von zwei Interaktionssträngen kann dabei beispielhaft aufgezeigt werden, dass die Schüler*innen neben verbalen Handlungen auch auf materielle und körperliche Ressourcen zurückgreifen, um gemeinsam den Aufgabenbearbeitungsprozess, die zu schreibende Geschichte und auch sprachliche Strukturen zu konstruieren. Der Beitrag gliedert sich in folgende Kapitel: In 2 skizziere ich zunächst punktuelle Erkenntnisse aus der Forschung zu unterrichtlicher Peer-Interaktion. In 3 stelle ich anschließend den theoretischen Hintergrund meiner Untersuchung dar, der meinen Gegenstand und das Vorgehen maßgeblich formt. Anschließend zeige ich in 4 inwiefern ich davon ausgehend die multimodalen Ressourcen in die Analyse einbeziehe und in 5 zeige ich mein konkretes Vorgehen. In 6 analysiere ich dementsprechend zwei exemplarische Interaktionsstränge, bevor ich in 7 eine Zusammenfassung und einen Ausblick gebe.

¹ Darunter verstehe ich in Anlehnung an Swain et al. (2011: 147) „Material or symbolic object produced by people, e.g. pencils, books, graphs, or language. Any artifact may become a mediational means or tool“.

2 Peer-Interaktion

Im Folgenden skizziere ich einige Erkenntnisse zu Unterrichtsinteraktion und hier insbesondere Peer-Interaktion bei der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung, um davon ausgehend in den folgenden Kapiteln mein Vorgehen zu entwickeln. Untersuchungen mit unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Ausrichtungen haben gezeigt, dass soziale Interaktionen (im Unterricht) Gelegenheiten sprachlichen Lernens bieten können (s. beispielsweise Henrici (1995), Ehlich & Rehbein (1986) oder die Beiträge im Sammelband Quasthoff et al. (2021)). Unterrichtliche Interaktionssituationen unter Peers bieten neben denen zwischen Schüler*innen und Lehrkraft soziale Kontexte, in denen Lernende Sprache anwenden und reflektieren können (Oliveira & Schleppegrell 2015: 32). Strukturell unterscheiden Peer-Interaktionen sich von solchen, an denen eine Lehrkraft beteiligt ist, in einigen wesentlichen Punkten. Schüler*innen sind in kleineren Gruppen oder Paaren wesentlich stärker in die Interaktion eingebunden als z.B. in Plenumsgesprächen (Gibbons 2002: 17). Sie haben damit die Möglichkeit, Sprache auszuprobieren und mit Sprache zu experimentieren und sind zudem keiner Bewertungsinstanz ausgesetzt (Gibbons 2002; Philp et al. 2014). Im Gegensatz zu einem eher asymmetrischen Charakter der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in sind Beziehungen unter Peers typischerweise symmetrischer, da sie in Bezug auf Alter, Macht und Kenntnisse relativ gleich sind (Philp 2016: 378).

Insgesamt ist die Interaktion unter Peers im Hinblick auf Zweitsprachaneignungsprozesse jedoch im Gegensatz zu der Interaktion zwischen der Lehrkraft und Schüler*innen bisher wesentlich weniger erforscht (Sato & Ballinger 2016: 1). Sato & Ballinger (2016: 1) fordern daher weitere Untersuchungen im Hinblick auf die Beschaffenheit von Peer-Interaktionen um das pädagogische Potenzial solcher Situationen, die einen nicht unwesentlichen Teil von Unterricht einnehmen, gezielter nutzen zu können.

Einschlägige Untersuchungen (Donato 1994; Swain & Lapkin 2001; Ohta 2000; Guerrero & Villamil 1994, 2000; Storch 2011) zeigen, dass in unterrichtlichen Interaktionssituationen unter Peers z.T. ähnliche Muster hinsichtlich der gegenseitigen Unterstützung zu finden sind, wie in Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktionen. So belegen beispielsweise Swain & Lapkin (2001) dass Schüler*innen bei der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung eine Zone der nächsten Entwicklung (ZPD) erzeugen und sprachliche Formen im *collaborative dialogue* (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 3) bearbeiten. Ohta (2000) zeigt in der mikroanalytischen Analyse einer dyadischen Interaktion im Hinblick auf die gemeinsame Konstruktion sprachlicher Strukturen (*assisted performance*), wie eine Schülerin mit einem höherem Sprachniveau einen Schüler mit einem niedrigeren Sprachniveau unterstützt und ihre Unterstützung dabei an seinen impliziten und expliziten Hinweisen auf benötigte Hilfestellungen orientiert.

Ein Gros der Untersuchungen in diesem Bereich fokussiert Interaktionssituationen, die für die Erhebung produziert wurden und in einer relativ kontrollierten Situation stattfinden. So wird beispielsweise selten ein Eingreifen von Seiten der Lehrkraft oder durch Schüler*innen anderer Gruppen dokumentiert. Zudem finden körperliche und materielle Aspekte wenig oder nur randständig Berücksichtigung. Diese sind jedoch bedeutsam für die Interaktion und das Verstehen von Zweitsprachaneignungsprozessen wie in 3 und 4 argumentiert wird. Die exemplarische Analyse im vorliegenden Beitrag bezieht sich daher auf eine Interaktionssituation, die nicht idealtypisch und isoliert von Unterrichtsgeschehen in den Blick genommen wird (Erichsen: i.Dr.).

3 Zweitsprachaneignung als Partizipationsprozess

Ich beziehe mich im vorliegenden Beitrag auf das soziokulturelle Paradigma (*sociocultural theory* (SCT)) der Zweitsprachaneignungsforschung, unter dem verschiedene Ansätze subsumiert werden (Ohm 2007; Daase 2018), denen ein Bezug zu Vygotsky (1978) und der kulturhistorischen Schule gemein ist. Die Aneignung einer Zweitsprache und damit zusammenhängend kultureller Artefakte und sozialer Praktiken ist in der SCT als Prozess fortschreitender Partizipation an einer zielsprachlichen Gemeinschaft konzeptualisiert. Dieser wird durch symbolische, körperliche und materielle Mittel in sozialer Interaktion mediiert (*mediated*). Lantolf & Thorne (2006) beschreiben Mediiierung als Prozess, in dem Menschen kulturell erzeugte Artefakte, Konzepte und Aktivitäten einsetzen, um ihre materielle und soziale Umwelt und schließlich auch ihr eigenes Denken zu regulieren:

Mediation is the process through which humans deploy culturally constructed artifacts, concepts, and activities to regulate (i.e. gain voluntary control over and transform) the material world or their own and each other's social and mental activity. (Lantolf & Thorne 2006: 79)

Das bedeutendste symbolische Mittel zur Mediiierung ist Sprache. Daneben können auch materielle Mittel, beispielsweise Unterrichtsmaterialien wie Lehrwerke oder Tablets, eine mediiierende Funktion haben. Die Regulierung des eigenen Verhaltens erfolgt als Entwicklung von der Objekt- über die Fremd- hin zur Selbstregulierung: Mit fortschreitender Zweitsprachentwicklung können Lernende im Hinblick auf kulturelle Artefakte und soziale Praktiken zunehmend selbstreguliert handeln. Ein weiteres wichtiges Konzept der SCT ist die Internalisierung²: In sozialer Interaktion intermental stattfindende Aktivitäten werden intramental transformiert und integriert: „We call the internal reconstruction of an external operation internalisation“ (Vygotsky 1978: 56). Können Lernende eine bestimmte Handlung – z.B. ein Experiment in einem naturwissenschaftlichen Unterricht durchführen – zu einem Zeitpunkt X noch nicht selbstständig umsetzen, benötigen sie dabei Unterstützung von Peers oder der Lehrkraft. Mit fortschreitender Aneignung derartiger Prozesse ist zunehmend weniger Fremdregulierung durch andere nötig und Lernende können sich selbst regulieren. Durch die Unterstützung anderer wird so das aktuelle individuelle Entwicklungsniveau Lernender überschritten. Diesen Bereich der potenziellen Entwicklung nennt Vygotsky die Zone der nächsten Entwicklung (*Zone of proximal development* (ZPD)):

It [the ZPD] is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with a more capable peer. (Vygotsky 1978: 86)

Swain & Lapkin (2002) beschreiben Interaktionen, in denen durch die gemeinsame Bearbeitung von Problemen oder Aufgaben eine ZPD erzeugt wird, als *collaborative dialogue*. „Collaborative dialogue is dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building“ (Swain 2000: 102). *Collaborative dialogue* zeichnet sich folglich durch die gemeinsame Konstruktion von sprachlichem und/oder fachlichem Wissen aus:

² Sowohl Internalisierung als auch die Entwicklung zunehmender Selbstregulierung sind Prozesse, die nicht linear verlaufen, sondern innerhalb derer es Rückschritte geben kann (vgl. Lantolf & Thorne 2006: 154).

In collaborative dialogue, learners work together to solve linguistic problems and/or co-construct language or knowledge about language. Language mediates this process – as a cognitive tool to process and manage meaning making; as a social tool to communicate with others. (Swain et al. 2002: 172)

Im vorliegenden Beitrag wird Zweitsprachaneignung im Anschluss an die SCT als in sozialer Interaktion durch *collaborative dialogue* stattfindender Prozess der fortschreitenden Aneignung kultureller Artefakte und sozialer Praktiken verstanden.

4 Berücksichtigung multimodaler Ressourcen in Interaktion

Das soziokulturelle Verständnis von Sprache als „embodied and dialogical“ (van Lier 2004: 24) legt es nahe, multimodale Ressourcen in Analysen zur Beschaffenheit von Peer-Interaktion zu berücksichtigen (Gánem-Gutiérrez & Gilmore 2018: 21–22). So interagieren Teilnehmende an einer Interaktion nicht nur verbalsprachlich, sondern zeigen z.B. durch ihre körperliche Ausrichtung oder Blickkontakt an, inwiefern sie am Interaktionsgeschehen teilnehmen. Darüber hinaus werden materielle Artefakte wie Lehrwerke, die Tafel oder die räumliche Anordnung in die Interaktion einbezogen.

Mondada (2018) fasst unter dem Begriff Multimodalität all jene relevanten Interaktionsressourcen zusammen, auf die Teilnehmende in einer Interaktion zurückgreifen. Dazu gehören neben verbalen Äußerungen beispielsweise Blickrichtung, Einbezug materieller Artefakte, Körperpostur und -bewegung sowie Blickkontakt zwischen den Teilnehmenden einer Interaktionssituation:

Multimodality includes all relevant resources that are mobilized by participants to build and interpret the public intelligibility and accountability of their situated action: grammar, lexicon, prosody, gesture, gaze, body postures, movements, manipulations of artifacts, etc. (Mondada 2018: 86)

Die Relevanz dieser Aspekte findet in der Zweitsprachaneignungsforschung bzw. der *Second Language Acquisition Research* (SLA) im anglophonen Raum zunehmend Anerkennung (Jewitt et al. 2001: 6), was sich an einer steigenden Zahl an Untersuchungen, die diese Aspekte einbeziehen oder gezielt untersuchen (Kasper & Wagner 2014: 197) zeigt. Dennoch stellt Li (2016) fest, dass diese bisher noch nicht umfangreich Berücksichtigung finden (Li 2016: 4). Ähnliches ist für die Zweitsprachaneignungsforschung im deutschsprachigen Raum festzustellen (Ohm: i.Dr.).

Um Multimodalität in Analysen berücksichtigen zu können, müssen Daten generiert werden, die neben der akustischen auch die visuelle Ebene der Unterrichtsinteraktion dokumentieren. Hierfür wird zunehmend auf Videografie gesetzt, deren Vorzüge bereits Goodwin (1979) zeigen konnte. Markee & Kunitz (2015; vgl. dazu auch Kurtz (2016)) plädieren daran anschließend für den verstärkten Rückgriff auf videografisches Datenmaterial:

Consequently, we argue that classroom interaction research requires the use of video recordings to achieve a minimally acceptable standard of empirical adequacy. Furthermore, researchers should strive to collect as many (preferably all) of the real world and online cultural artifacts that participants use, manipulate, produce and otherwise make relevant *in* and *through* talk-in-interaction, so that we can truly understand the incredible richness of multimodal interaction. (Markee & Kunitz 2015: 431 f.; Hervorh. i. O.)

In der exemplarischen Analyse in Kapitel 6 greife ich dementsprechend auf Unterrichtsvideografien zurück. Anknüpfend an die oben dargestellten Überlegungen beziehe ich die genutzten multimodalen Ressourcen in die Analyse der Peer-Interaktion ein. Es zeigt sich, dass die Interaktion ohne die Berücksichtigung dieser in der Analyse kaum nachvollziehbar wäre.

5 Forschungsmethodologische Überlegungen

Für die Analyse von Unterrichtsvideografien eignen sich je nach Forschungsgegenstand unterschiedliche Verfahren (Schramm 2014; 2016). Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist die multimodale Beschaffenheit der fokussierten Peer-Interaktionssituation im Hinblick auf Zweitsprachaneignungsprozesse. Zur Rekonstruktion dieser Prozesse eignen sich mikroanalytische Verfahren, die Zweitsprachaneignung als „micro-moments of language learning“ (Sert 2015: 33) auf mikrogenetischer Ebene mit dem Ziel „to grasp the process in flight“ (Vygotsky 1978: 68) sichtbar machen können. Ein Ansatz, der sich hierfür eignet, ist die Konversationsanalyse (KA), die die sequenzielle Entwicklung von *talk-in-interaction* in den Blick nimmt. Etwa seit Beginn der 2000er Jahre hat sich aus der KA die *conversation analysis for second language acquisition (CA-SLA)* entwickelt (Markee 2000, 2005; Markee & Kunitz 2015). Diese nutzt Verfahren der KA um Sprachaneignungsprozesse in den Blick zu nehmen:

CA-for-SLA/CA-SLA is a form of ethnomethodological conversation analysis that unpacks second language user-learners' common sense understandings of their own and their interlocutors' real time, embodied language learning behaviors. (Markee & Kunitz 2015: 426)

In Übereinstimmung mit der SCT³ versteht dieser Ansatz Zweitsprachaneignungsprozesse als in sozialer Interaktion stattfindend und dementsprechend nicht als kognitives, individuelles Phänomen (Sert 2015: 34). Für das feinschrittige Vorgehen der CA-SLA wird eine detaillierte Transkription der Daten benötigt. Die Videoaufnahmen wurden daher in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkript (GAT) (Selting et al. 2009) transkribiert (Transkriptionskonventionen s. Anhang). Um Sprecher*innenwechsel und Überlappungen sichtbar zu machen und auch die nonverbale Ebene abbilden zu können, wurden die Daten in Partiturschreibweise mit EXMARaLDA transkribiert, wobei den beteiligten Personen je eine Zeile für verbales (v) und eine Zeile für nonverbales (nv) Handeln zugeordnet wurde, wie der folgende Transkriptausschnitt (1) exemplarisch zeigt. Aus Platzgründen sind hier jeweils diejenigen Zeilen getilgt, in denen keine transkribierte verbale oder nonverbale Aktivität zu verzeichnen ist.

Transkriptausschnitt 1

[7]	..	11 [01:22.5]	12 [01:25.0]	13 [01:26.7]	14 [01:27.8]
Inara [nv]	Nikolai	schaut zu Gruppe 1	schaut ins Buch/auf die Bilder		
Nikolai [v]	(.) ich glaube-		ich glaube dass (.) ER-	(1.0)	[er[/]]
Nikolai [nv]	Buch/auf die Bilder		zeigt mit dem Stift auf den Mann im Buch		berührt seinen Kopf mit dem Stift
Sinon [v]					[er[/]]
Sinon [nv]	Buch/auf die Bilder		schaut ins Buch/auf die Bilder		zeigt mit dem Stift auf den Mann im

³ Für eine Verbindung von KA/CA-SLA und SCT, auch eine kritische Diskussion der zu überwindenden Inkongruenzen, auf die hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden kann, s. beispielsweise Markee (2015).

In der nonverbalen Zeile sind in Anlehnung an Mondada (2008; 2018) und Nolda (2006) u.a. Mimik, Gestik, Körperpostur und Blickrichtung dargestellt. Auf das Einfügen von Abbildungen in Form von Screenshots (vgl. dazu Gülich & Mondada 2008: 117) wurde aus datenschutzrechtlichen und forschungsethischen Gründen verzichtet.

Ein erster Schritt in der Analyse ist das Identifizieren zu analysierender Sequenzen. Dafür wurde hier zunächst eine 12-minütige Gruppenarbeitsphase ausgewählt, da diese Sequenz umfangreiche Peer-Interaktion enthält und zeitlich zudem gut abgrenzbar ist: Die Schüler*innen sind zur gemeinsamen Arbeit und damit Interaktion aufgefordert, Beginn und Ende der Peer-Interaktion werden von der Lehrkraft vorgegeben. Anschließend wurde diese Sequenz konversationsanalytisch ausgewertet (vgl. exemplarische Ergebnisse in Kapitel 6). Die Analyse zeigt, inwiefern sich die untersuchten Interaktionsstränge sequenziell und multimodal entwickeln und die Schüler*innen in *collaborative dialogue* gemeinsam die Aufgabenbearbeitung und sprachliche Strukturen konstruieren.

6 Exemplarische Analyse: Peer-Interaktion in einer Gruppenarbeit

Aufgrund des begrenzten Rahmens des vorliegenden Beitrages kann die Analyse im Folgenden nur exemplarisch dargestellt werden. Dabei wird der jeweilige in den Zwischenüberschriften dargestellte Fokus thematisiert, sodass die Darstellungen hier nicht als umfassende und vollständige Analysen verstanden werden können. Bevor ich die Analysen unter 6.2 und 6.3 darstelle, beschreibe ich unter 6.1 zunächst den Unterrichtskontext.

6.1 Unterrichtskontext

Die hier fokussierte GA fand im Rahmen eines Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts für neuzugewanderte Schüler*innen, bestehend aus insgesamt sechs Schüler*innen, an einem Gymnasium statt (Erichsen: i.Vorb.). Die Schüler*innen waren zum Zeitpunkt der Datengenerierung zwischen elf und 14 Jahre alt und besuchten neben dem Deutsch als Zweitsprache-Unterricht unterschiedliche Regelklassen der Klassenstufe 5 bis 7. Sie sprachen unterschiedliche Erstsprachen und wurden im Deutschen von der Lehrkraft auf das Niveau A1 bis A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) geschätzt.

Die analysierte Unterrichtssequenz umfasst eine GA von etwa 12 Minuten. Die Schüler*innen waren in dieser dazu aufgefordert, gemeinsam das Ende einer Geschichte zu schreiben, deren Anfang im Unterricht bereits thematisiert und ihnen als Audioaufnahme vorgespielt⁴ wurde. Bei der Geschichte handelte es sich um eine Version der Sage um die Loreley. Die

⁴ Die gehörte Sequenz lautet wie folgt: Die Loreley: Es war einmal vor langer Zeit da hörten die Menschen am Rhein oft ein Mädchen singen. Es war das Mädchen Loreley. Sie saß auf einem Felsen am Rhein und sang nur in der Nacht. Die Loreley sang so schön, dass sich die Fischer in sie verliebten. Sie passten nicht mehr auf und fuhren gegen die Felsen. Viele Fischer mussten im Fluss sterben, aber manchmal sagte die Loreley den Fischern, wo es viele Fische gab. Dann fingen sie besonders viele Fische. Der Sohn von einem Graf hörte von dem Mädchen. Er wollte sie kennenlernen und fuhr mit einem Boot über den Rhein. Da sah er die Loreley auf dem Felsen sitzen. Sie kämmte ihre blonden, langen Haare. Der junge Mann hörte sie singen und war sofort verliebt. Er sagte zu seinen Männern: „Los, fahrt zum Felsen!“ Er wollte vom Schiff auf den Felsen springen, schaffte es aber nicht und fiel ins Wasser. Er konnte nicht gut schwimmen. Man sah ihn nie wieder. Sein Vater, der Graf, war sehr traurig und wütend. Er befahl seinen Soldaten: „Bringt das Mädchen zu mir, tot oder lebendig!“ Ein Soldat sagte: „Ich suche das Mädchen und werfe sie in den Rhein.“ Der Vater fand die Idee gut. (Dengler et al. 2010: 36-37)

Schüler*innen kannten die handelnden Figuren und die Vorgeschichte: Die Loreley sitzt auf einem Felsen am Rhein und irritiert die Seefahrer mit ihrem Gesang, sodass viele gegen den Felsen fahren und dabei tödlich verunglücken. Dies passiert auch dem Sohn des Grafen, woraufhin der Graf einen Soldaten beauftragt, seinen Sohn zu rächen.

Den Schüler*innen stehen an der Tafel gesammelte sprachliche Mittel, die die Figuren und deren Handlungen beschreiben, zur Verfügung. Darüber hinaus haben sie jeweils das Lehrwerk vor sich liegen. Darin ist die Geschichte in Teilen auch als Zeichnung abgebildet (Dengler et al. 2010:36-37). Zu Beginn der GA formuliert Frau Steiger⁵ am Pult stehend die nun in Gruppen oder Paaren zu bearbeitende Aufgabe (Transkriptausschnitt 2, Z.1-3) und teilt die Schüler*innen anschließend in Gruppen und Paare⁶ ein (Z. 4-5).

Transkriptausschnitt 2

[1]	0 [00:00.0]			
Frau Steiger [v]	SO (.) EUre aufgabe ist es jetzt (.) dass ihr euch überlegt (.) wie ENdet die geschichte,			
Frau Steiger [nv]	steht am Pult			
[2]	1 [00:06.5]			
Frau Steiger [v]	(-) ALso (.) der soldAT macht sich auf den weg die loreley in den FLUSS zu werfen;			
[3]	2 [00:11.2]	3 [00:14.2]	4 [00:14.9]	5 [00:15.7]
Frau Steiger [v]	(-) IHR (.) schreibt jetzt wie_s WEltergeht;	[UND]	zwar-	JA_A (.) ein GA::NZ
Frau Steiger [nv]				schaut zu Sinon
Sinon [v]		[SCHREIben?]		
[4]	.. 6 [00:19.2]			
Frau Steiger [v]	kurzes ENde; und ZWAR (.) arbeiten bitte zuSAMmen (.) Nikolai und Sinon zusammen			
[5]	.. 7 [00:27.6]			
Frau Steiger [v]	mit Inara (.) und Nilo und Ajda bitte;			
[Kommentar]	Gruppen finden sich zusammen und setzen sich um.			

Inara, Sinon und Nikolai, deren GA im Folgenden im Fokus steht, arbeiten zu dritt an der Weiterentwicklung der Geschichte. Ihre Texte weichen an wenigen Stellen orthografisch voneinander ab, ansonsten schreiben alle drei Schüler*innen folgenden Text:

Das Mädchen singt und der Soldat fährt zum Felsen, wo Loreley ist. Danach Kämmt sie ihre Haare und der Soldat fällt vom Felsen. Zuletzt stirbt er.

Abbildung 1: Textabschrieb des Schreibprodukts von Sinon.

Die drei Schüler*innen sitzen während der GA in einer Reihe nebeneinander, was für die Kommunikation zu dritt eher hinderlich ist: Der in der Mitte sitzende Schüler Sinon muss sich permanent entscheiden, wem er sich körperlich zuwendet. Inara und Nikolai können aufgrund dieser Sitzordnung kaum Blickkontakt aufnehmen. Inara beteiligt sich insgesamt verbal nicht an der Entwicklung der Geschichte, ist ihren Mitschülern aber durchgehend körperlich zugewandt und schreibt den Text in ihr Heft. Die Lehrkraft bewegt sich während der Gruppenarbeitsphase zwischen den drei Gruppen hin und her.

⁵ Sämtliche Namen der Untersuchungsteilnehmer*innen, die im vorliegenden Beitrag genannt werden, sind Pseudonyme.

⁶ Ein Schüler, der neu in der Gruppe ist und sprachlich noch nicht so weit wie die anderen, arbeitet alleine an einer anderen Aufgabe und wird dabei von einer Tutorin unterstützt.

6.2 Objektregulierung: Orientierung an materiellen Artefakten in Form von Abbildungen

Im Folgenden nehme ich einen Interaktionsstrang der GA konversationsanalytisch in den Blick. An diesem zeigt sich, wie stark sich die Schüler*innen während der GA an den im Lehrwerk abgebildeten Skizzen der Geschichte orientieren. Die Skizzen stellen den Teil der Geschichte dar, den die Schüler*innen bereits kennen. Aufgabe ist also nicht, die Bilder in Form einer Bildergeschichte zu beschreiben, sondern auf Basis des bisherigen Geschehens ein kreatives Ende zu formulieren. Die starke Orientierung an den Bildern lenkt jedoch die Entwicklung der Geschichte in der analysierten GA maßgeblich, sodass hier zwischenzeitlich von Objektregulierung gesprochen werden kann. Dennoch sind in der Interaktion auch fremd- und selbstregulatorische Elemente zu finden, die Hinweise auf Zweitsprachaneignungsprozesse geben.

Die Bearbeitung der Aufgabe beginnt damit, dass Nikolai ansetzt, um einen Vorschlag für das gemeinsame Ende der Geschichte zu machen (Transkriptausschnitt 3, Z. 6-7).

Transkriptausschnitt 3

[6]	..	8 [01:18.6]	9 [01:19.5]	10 [01:20.7]	
Inara [nv]		setzt sich hin	schaut zur Gruppe 1	schaut zu oKAY:	
Nikolai [v]					
Nikolai [nv]			schaut nach unten	schaut ins	
Sinon [v]		ALso-			
Sinon [nv]			schaut an die Tafel	schaut ins	
[Kommentar]	liegen je ein Heft und das Buch mit Text und Bildern zu der Geschichte der Loreley.				
[7]	..	11 [01:22.5]	12 [01:25.0]	13 [01:26.7]	14 [01:27.8]
Inara [nv]	Nikolai	schaut zu Gruppe 1	schaut ins Buch/auf die Bilder	(1.0)	[er[/.]]
Nikolai [v]	(.) ich glaube-		ich glaube dass (.) ER-		berührt seinen Kopf mit dem Stift
Nikolai [nv]	Buch/auf die Bilder		zeigt mit dem Stift auf den Mann im Buch		[er[/.]]
Sinon [v]					zeigt mit dem Stift auf den Mann im
Sinon [nv]	Buch/auf die Bilder		schaut ins Buch/auf die Bilder		
[8]	..	15 [01:28.1]	16 [01:29.2]	17 [01:29.8]	
Inara [nv]		reckt sich, um besser ins Buch/auf die Bilder schauen zu können	[JA;]	ER-	
Nikolai [v]					
Nikolai [nv]					
Sinon [v]		er IST schon- (-)	[gestorbn;]		
Sinon [nv]	Buch			nimmt den Stift von der Figur, hält den Stift	
[9]	..	18 [01:30.6]	19 [01:31.8]	20 [01:34.3]	
Frau Steiger [nv]			bewegt sich zur Gruppe 3	geht hinter	
Inara [nv]			schaut zur Gruppe 1		
Nikolai [v]		(1.1)	er !FA:LLT! (.) nicht gestorben (.) er ist nich_mal gestorben;		
Nikolai [nv]			schaut ins Buch/auf die Bilder		
Sinon [nv]	an den Mund		schaut ins Buch/auf die Bilder		
[10]	..	21 [01:35.6]	22 [01:36.0]	23 [01:38.6]	
Frau Steiger [nv]	Gruppe 2 entlang zu Gruppe 3	bleibt bei Gruppe 3 stehen			
Inara [nv]			schaut ins Buch/auf die Bilder	schaut nach hinten zu den	
Nikolai [v]		[ÄH:-]			
Nikolai [nv]		schaut zur Tafel	schaut ins Buch/auf die Bilder		
Sinon [v]		[JA (.)]	er (.) hat trun[.] erTRUNKen;		
Sinon [nv]		schaut zur Tafel	schaut ins Buch/auf die Bilder		
[11]	..	24 [01:39.3]	25 [01:43.7]		
Frau Steiger [nv]		dreht sich von Gruppe 3 weg	stellt sich hinter Inara und Sinon		
Inara [nv]	Forscher*innen und FOT		schaut zu Sinon und Nikolai		
Nikolai [v]		er fährt (.) gegen[.] (—) gegen[.] FELsen_oder?			
Nikolai [nv]		spielt mit seinem Stift auf dem Tisch			
Sinon [v]			NEIN; (-) ähm (-) er		
Sinon [nv]			schaut kurz an die Tafel und		

Es fällt auf, dass die Schüler*innen sich nicht zunächst auf einer Metaebene über die Aufgabe oder das Ziel verständigen, sondern sofort mit der Bearbeitung beginnen. Dies ist laut Hellermann (2008: 52) üblich für Gruppenarbeiten mit Lernenden auf einem eher niedrigen Sprachniveau.

Nikolai benennt mit „er“ eine Person (Z. 7), die seiner Meinung nach offenbar eine Rolle im weiteren Verlauf der Geschichte spielen soll. Während er dies verbalisiert, zeigt er mit dem Stift auf eine Person in dem Buch, das zwischen ihm und Sinon liegt. Nach einer Pause, in der er möglicherweise überlegt, was mit dieser Person passieren könnte, setzen er und Sinon gleichzeitig zum Sprechen an (Z.7), brechen nach einem parallel gesprochenen „er“ ab und Sinon spricht weiter. Auch Sinon bezieht sich in seiner Äußerung auf das vorliegende Artefakt – das Lehrwerk mit Bildern zur Geschichte – und zeigt auf dieselbe Figur, die seines Erachtens bereits gestorben ist (Z. 7-8). Er greift hier, noch bevor Nikolai darstellen kann, was mit der Person „er“ geschieht, ein und korrigiert seinen Mitschüler, dass diese Person bereits in der zuvor gehörten Sequenz gestorben sei und nun keine Rolle mehr spiele. Nikolai widerspricht Sinon anschließend mit auffälliger Betonung, dass die Person falle, aber noch nicht gestorben sei: „er !FA:LLT! (.) nicht gestorben (.) er ist nich_mal gestorben;“ (Z. 9). Dies tut er erneut mit Bezug auf das Bild, auf dem eine Figur abgebildet ist, die rücklings vom Felsen fällt. Nikolai erklärt Sinon hier, dass man auf dem Bild nicht erkennen könne, dass die Person sterbe, sondern lediglich, dass sie vom Felsen falle. Nach einer Pause reagiert Sinon indem er erläutert, wie die Person gestorben ist (Z. 10); nämlich durch Ertrinken, wie es in der zuvor gehörten Sequenz suggeriert wird: „Er [der Sohn des Grafen] wollte vom Schiff auf den Felsen springen, schaffte es aber nicht und fiel ins Wasser. Er konnte nicht gut schwimmen. Man sah ihn nie wieder.“ (vgl. Fußnote 5)

Die Schüler verwenden in dieser Passage unterschiedliche Zeitformen. Nikolai spricht im Präsens (fällt (Z. 9), fährt (Z. 11)), Sinon im Perfekt (ist schon gestorben (Z. 8), hat ertrunken (Z. 10)). Hier deutet sich bereits an, was im weiteren Verlauf der Interaktion deutlich wird: Nikolai und Sinon bringen das Bild mit unterschiedlichen Ereignissen in Verbindung: Nikolai mit dem Tod des Soldaten, von dem sie nun seiner Meinung nach erzählen sollen, Sinon mit dem Tod des Grafensohns, der bereits geschehen ist und an den anknüpfend sie die Geschichte weitererzählen sollen. Diese unterschiedliche Ansicht zieht sich durch die gesamte Interaktion: Nikolai und Sinon referieren immer wieder auf die Figur im Buch, auf die sie dabei zeigen; durch das Zeigen stellen sie einen geteilten Fokus her und meinen deutlich zu machen, von welcher Figur sie sprechen. Diese Fokussierung auf das vorliegende bildliche Material kann als Objektregulierung verstanden werden. Den Schülern gelingt es nicht, sich auf sprachlicher Ebene von dem Objekt zu lösen. Da sie die Figur nicht konkret benennen, sondern durchgehend mit dem Pronomen „er“ und der Zeigegeste arbeiten, bemerken sie nicht, dass sie zwar auf dasselbe Bild zeigen, damit jedoch unterschiedliche Figuren verbinden. Dieses Missverständnis, dass die Schüler zwar bemerken und im weiteren Verlauf der Interaktion zu reparieren versuchen, können sie nur teilweise auflösen (vgl. Transkriptausschnitt 6).

Im Verlauf der Interaktion wird immer wieder deutlich, dass die Schüler eine unterschiedliche Auffassung der Aufgabenstellung bzw. der Bearbeitung der Aufgabe haben: Nikolai meint, die Geschichte den Bildern im Lehrwerk entsprechend erzählen zu müssen, während Sinon meint, dass die Bilder die Vorgeschichte darstellen und sie nun ein freies Ende schreiben sollen. Möglicherweise greift Nikolai hier auf eine aus vorigen Unterrichtsstunden bekannte Praktik zurück: Bilder und das Schreiben einer Geschichte fordern zur Beschreibung/For-

mulierung der Geschichte anhand von Bildern auf. Diese divergente Auffassung der beiden Schüler tritt immer wieder hervor – über die gesamte Interaktion hinweg versucht Sinon Nikolai auf unterschiedliche Weise deutlich zu machen, dass sie die Geschichte frei erzählen sollen und nicht anhand der Bilder. Dieser Interaktionsstrang, in dem Sinon versucht, das Missverständnis zu reparieren, wird im Folgenden anhand der Transkriptausschnitte 4-9 weiter ausdifferenziert und Sinons Reparaturstrategien aufgezeigt.

Transkriptausschnitt 4

[12]	..	26 [01:48.9]	27 [01:54.5]
Frau Steiger [v]			welche
Frau Steiger [nv]			geht einen Schritt
Inara [nv]		schaht kurz zu Gruppe 1 rüber ohne den Kopf zu drehen	schaht zu Frau
Nikolai [nv]			reckt den Hals und
Sinon [v]	hat[/] vielleicht hat er jeSPRUNGEN,		
Sinon [nv]	zurück, zeigt mit dem Stift auf den Mann im Buch))		schaht ins
[13]	..		28 [01:58.2]
Frau Steiger [v]	perSONEN spielen am ende der geschichte denn (.) noch eine ROLLE?		
Frau Steiger [nv]	nach links und beugt sich zwischen Nikolai und Sinon runter		
Inara [nv]	Steiger dann ins Buch/auf die Bilder		schaht zu Nikolai
Nikolai [v]			der SOL(.)dat;
Nikolai [nv]	schaht ins Buch/auf die Bilder		
Sinon [nv]	Buch/auf die Bilder		rückt das Buch leicht in
[14]	..	29 [01:59.4]	30 [02:01.2] 31 [02:01.7] 32 [02:03.4]
Frau Steiger [v]		geNAU (.) der solDAT auf jeden fall,	(1.0) GRAF, ja:
Frau Steiger [nv]		schaht kurz zur Tafel	schaht zur Tafel
Inara [nv]		schaht zu Frau Steiger folgt ihrem Blick an die Tafel	schaht etwas später
Nikolai [v]			
Nikolai [nv]		JA:;	schaht zur Tafel
Sinon [v]			(1.1) GRAF?
Sinon [nv]	Inaras Richtung		schaht kurz zur Tafel
			schaht zur Tafel
[15]	..	33 [02:06.2]	34 [02:09.8]
Frau Steiger [v]	das könnte natürlich AUCH sein;		DAS würd ich auch sagn
Inara [nv]	ebenfalls zur Tafel und dann zu Frau Steiger	schaht zu Sinon, dann wieder an die Tafel	schaht zu Frau Steiger
Sinon [v]		(1.2) äm (—) die loreLEY?	
Sinon [nv]		schaht ins Buch/auf die Bilder	

Auf die Sequenz in Transkriptausschnitt 3 (bis Z. 11) folgt eine Sequenz, in der Frau Steiger sich in die Interaktion der Gruppe einbringt, indem sie die Schüler*innen fragt, welche Personen am Ende der Geschichte noch eine Rolle spielen würden (Transkriptausschnitt 4, Z. 12-13). Diese Frage beantworten Nikolai und Sinon, indem beide Personen nennen, die für den weiteren Verlauf relevant sind: der Soldat, der Graf, die Loreley (Z.13-15). Frau Steiger bestätigt dies und formuliert noch einmal die Aufgabe (Transkriptausschnitt 5, Z. 16-18).

Transkriptausschnitt 5

[16]	..	35 [02:12.3]	36 [02:14.0*]
Frau Steiger [v]	(.) die ist glaub_ich GANZ wichtig;	dann überLEGT euch mal (.) wie kann das	ablaufen
Frau Steiger [nv]			macht eine
Inara [nv]		schaht nach unten	
Nikolai [nv]		schaht nach unten	
Sinon [nv]		schaht nach unten	
[17]	..		37 [02:14.9]
Frau Steiger [v]			wenn der soldat zur
Frau Steiger [nv]	drehende Bewegung mit der Hand, spreizt dabei Daumen und Zeigefinger ab/ „Ablauf/Prozess“-Geste		
Inara [nv]			

[18]	..	38 [02:16.0]
Frau Steiger [v]	loreLEY geht,	
Frau Steiger [nv]		entfernt sich Richtung Pult
Inara [nv]		schaut zur Gruppe 1
Nikolai [nv]		richtet sich auf, legt sein Heft zurecht und stützt den Kopf auf die Hand, schaut ins Buch/auf die Bilder
Sinon [nv]		schaut nach unten

Daraufhin beginnt Sinon, einen Vorschlag zu machen. (Transkriptausschnitt 6, Z. 19)

Transkriptausschnitt 6

[19]	39 [02:22.7]
Frau Steiger [nv]	stellt sich zu Gruppe 1, interagiert mit der Gruppe
Inara [nv]	schaut zur Gruppe 1 und Frau Steiger, rutscht näher an Sinon heran
Nikolai [nv]	schaut kurz zur Gruppe 1 und Frau Steiger, tippt ungeduldig mit dem Stift auf das Bild im Buch
Sinon [v]	(0.5) <<:->JA, (-) soIDAT jetzt;> (1.1) h° ähm (-) SCHUBST loreley (.) und sie[/]
Sinon [nv]	spielt mit dem Stift in der Hand

[20]	40 [02:29.4]	41 [02:30.1]
Inara [nv]		schaut zu Nikolai
Nikolai [v]	!ER! stirbt;	
Nikolai [nv]	tippt mit dem Stift auf eine Figur (den vom Felsen herabfallenden Sohn des Grafen) im Buch	schaut ins Buch/auf die Bilder
Sinon [v]		(-) er STIRBT,
Sinon [nv]		schaut ins Buch/auf die Bilder

[21]	42 [02:31.3]	43 [02:32.7]	44 [02:33.2]	45 [02:33.6]
Inara [nv]	dreht sich zur Tafel			schaut an die Tafel
Nikolai [v]		(-) er is]NICHT schon]	gestorben.
Nikolai [nv]			ungeduldig, hebt seine Hand und lässt sie wieder sinken	
Sinon [v]	er_is schon geSTORben;		[je[/]]	
Sinon [nv]	schaut an die Tafel			

[22]	46 [02:34.2]	47 [02:36.7]	48 [02:38.6]	49 [02:38.8]
Inara [nv]	schaut zu Sinon und Nikolai, rollt mit den Augen	schaut zu Sinon und Nikolai		
Nikolai [v]		(-) er ist noch nicht geSTORben-	aber[/]	
Nikolai [nv]	schaut ins Buch/auf die Bilder	berührt seinen Kopf mit dem Stift		
Sinon [v]	je[/] jetzt bleich[/] bleibt der graf†			(-) ja (.) er
Sinon [nv]	reckt den Hals um die Tafel besser sehen zu können	schaut ins Buch/auf die Bilder		zeigt mit dem Stift

[23]	..	50 [02:40.4]	51 [02:40.9]
Nikolai [v]		er FALLT. hh°	
Nikolai [nv]		schaut ins Buch/auf die Bilder	
Sinon [v]	ist erTRUNken.		(-) er hat geFALLen (-) in_s wasser (.) der kann
Sinon [nv]	auf die Figur im Buch	schaut ins Buch/auf die Bilder	zeigt kurz auf das Bild im Buch

[24]	..	52 [02:44.0]	53 [02:44.4]	54 [02:45.0]	55 [02:49.3]
Inara [nv]				schaut zu Nikolai	schaut ins Buch/auf die Bilder
Nikolai [v]		[er]	!IST! gefallen.		
Nikolai [nv]		berührt mit der Hand die Stirn		schaut ins Buch/auf die Bilder	
Sinon [v]	nich	[schwimmen;]			ALso-
Sinon [nv]				schaut zu Gruppe 1 und Frau Steiger	spielt mit dem Stift in der Hand

[25]	56 [02:52.7]	57 [02:53.4*]	58 [02:54.1]	59 [02:55.8]
Inara [nv]		schaut ins Buch/auf die Bilder	schaut zur Gruppe 1 und Frau Steiger	schaut zu Nikolai
Nikolai [v]	(2.4)DANN:-		er fährt gegen[/] (-) gegen	F[/] (-) FELsen (-)
Nikolai [nv]			ändert die Sitzposition,	zeigt mit dem Stift auf das Buch
Sinon [v]		(-) bleib[/]		
Sinon [nv]	schaut ins Buch/auf die Bilder			schaut Nikolai an

[26]	..	60 [02:57.0]	61 [03:06.5]	62 [03:07.7]
Frau Steiger [nv]		bewegt sich weg von Gruppe 1 Richtung Pult	nähert sich Gruppe 2	
Inara [nv]		schaut zwischen Gruppe 1 und Frau Steiger und Nikolai hin und her	schaut zu Sinon und Nikolai	
Nikolai [v]		°h da::nn mach_sein[/] (-) sein[/] (.) ä::h (4.2)		
Nikolai [nv]		schaut zu Sinon		schaut ins
Sinon [v]			NEIN: (.) warte	[das war[/]]
Sinon [nv]		schaut ins Buch/auf die Bilder	zeigt mit dem Stift auf die Figur im Buch	schaut ins

[27]	...	63 [03:08.9]	64 [03:11.4]
Frau Steiger [nv]		<i>bleibt mit leichtem Abstand hinter Gruppe 2 stehen</i>	
Inara [nv]		<i>schaut durch den Raum, spielt mit dem Stift in der Hand</i>	
Nikolai [v]	<<all>schreib_das einfach (. SO;>]	(-) h° (ER/JA)-	[er GEHT,]
Nikolai [nv]	<i>Buch/auf die Bilder</i>	<i>zeigt mit dem Stift auf die Figur im Buch</i>	
Sinon [v]			[SOLdat (.)]
Sinon [nv]	<i>Buch/auf die Bilder</i>		

[28]	65 [03:12.2]	66 [03:12.5]	67 [03:16.9]	68 [03:17.6]
Inara [nv]		<i>schaut zu Sinon und Nikolai</i>		
Nikolai [v]		(-) JA. der soldat GEHT (.) in den F:LUSS?	[<<p>es_IST?>]	
Nikolai [nv]		<i>schaut kurz an die Tafel, zeigt mit dem Stift auf die Figur im Buch</i>		
Sinon [v]	ja?		[JA;]	also er SCHWI:MMT
Sinon [nv]				<i>spielt mit dem Stift in der</i>

Der Beginn seiner Äußerung kann so verstanden werden, dass Sinon hier noch einmal deutlich macht, um welche Person es nun geht: den Soldaten. Er spricht lächelnd, was möglicherweise damit zu tun hat, dass sich das Missverständnis hier aufzulösen scheint oder sich in seinem Verständnis der Aufgabenstellung bestätigt fühlt, da nun feststeht, dass es um den Soldaten geht. Im Anschluss an diese Feststellung macht er einen Vorschlag, welche Handlung der Soldat durchführen könnte. Er zeigt dabei nicht auf die Figur im Buch, denn diese stellt für ihn nicht den Soldaten sondern den Sohn des Grafen dar, der bereits gestorben ist. Nikolai unterbricht ihn (Z. 20) und macht deutlich, dass er mit dem Handlungsverlauf *der Soldat schubst die Loreley* nicht einverstanden ist und mit auffälliger Betonung korrigierend vorschlägt „!ER! stirbt;“ (Z. 20), wobei er erneut auf die Figur im Buch zeigt.

Sinon antwortet daraufhin „(-) er STIRBT, er_is schon geSTORben;“ (Z. 20-21), womit er erneut zu verdeutlichen sucht, dass die Person in dem Buch, auf die Nikolai zeigt, bereits im vorausgehenden Teil der Geschichte gestorben ist. Nikolai widerspricht ihm (Z. 21). Beide Schüler sind der Meinung, dass der Soldat noch nicht gestorben ist, können das Missverständnis hier jedoch erneut nicht lösen. Nikolai bezieht sich auf das Bild, Sinon nicht. Er versucht daraufhin noch einmal zu klären, welche Personen relevant für das Ende der Geschichte sind, indem er eine Aufzählung beginnt (Z. 22), die er kurze Zeit später weiterzuführen versucht (Z. 25), aber von Nikolai unterbrochen wird. Auf den Beginn der Aufzählung reagiert Nikolai, indem er erneut auf die Figur zeigt und widerspricht (Z. 22). Er bricht sich hier selbst ab, woraufhin Sinon ihm zu erläutern versucht, dass die Figur auf dem Bild gestorben ist, und zwar durch Ertrinken (Z. 22-23), wobei auch er auf die Figur im Buch zeigt. Er konkretisiert hier die Art des Todes der Figur, ähnlich wie er es in der weiter oben beschriebenen Sequenz zu Beginn der Interaktion bereits versucht hat. Im Folgenden handeln die Schüler, wie bereits zuvor, aus, ob und wie die Figur umgekommen ist, wobei sie auch hier das Missverständnis nicht lösen können. Sinon verwendet hier erneut die Strategie der Konkretisierung – er ist gestorben- er ist ertrunken- er ist gefallen und kann nicht schwimmen. Nikolai bricht diese Aushandlung ab und macht einen Vorschlag für einen zu schreibenden Satz (Z. 27). Parallel dazu fragt Sinon „SOLdat (.) ja?“ (Z. 27) worauf Nikolai antwortet „(-) JA. der soldat GEHT (.) in den F:LUSS?“ (Z. 28), was Sinon validiert (Z. 28). Hier versucht Sinon erneut zu klären, um welche Person es Nikolai geht, indem er diese nennt und durch seine steigende Intonation als Frage markiert. Ein Teil des Missverständnisses löst sich dadurch auf, dass die Schüler sich von den Bildern lösen und die Person verbal benennen.

Dadurch gelingt es den Schülern zunächst die Geschichte gemeinsam weiterzuentwickeln. Im *collaborative dialogue* widersprechen sie einander, kommentieren und ergänzen die Vorschläge des jeweils anderen. Damit erzeugen sie interaktiv eine ZPD, in der um das gemeinsame Ende gerungen wird. Einige Minuten später kommen sie erneut an einen Punkt, wo das Missverständnis hinsichtlich der Abbildungen im Lehrwerk und deren Bezug zur Aufgabe relevant wird (Transkriptausschnitt 7).

Transkriptausschnitt 7

[73]	..	170 [08:08.7]	
Frau Steiger [nv]	Gruppe 1 stehen		
Inara [nv]	über Sinons Heft/Text		schreibt
Nikolai [v]			<<all> kämmt sie sein HA_AR?>
Nikolai [nv]	beugt sich weit über das Buch, schaut auf die Bilder, schaut an die Tafel		wendet sich Sinon zu
Sinon [nv]	schaut auf das Heft von Inara		schaut zu Nikolai
[74]	..	171 [08:11.5]	172 [08:15.6]
Frau Steiger [nv]			entfernt sich
Inara [nv]		schaut an die Tafel, schreibt	schaut in Sinons
Nikolai [v]	kämmt sie IHre haare?		danach h°
Nikolai [nv]			setzt zum
Sinon [v]		J::: [/] JA(.) aber das WAR[/] h° (-) NEIN.	
Sinon [nv]		schaut an die Tafel, schaut nach unten, stützt beide Arme vor sich auf den Tisch	schaut zu Nikolai,
[75]	..	173 [08:19.2*]	
Frau Steiger [nv]	Richtung Pult von Gruppe 1		bleibt neben der Tafel stehen, geht dann zurück zu Gruppe 1
Inara [nv]	Heft/Text		schaut abwechselnd auf Sinons Heft/Text und schreibt
Nikolai [v]	KÄMMT <<p> sie;>		(4.6) << pp, len> KÄMMT sie i:: äh_hä (3.0)
Nikolai [nv]	Schreiben an		Schreibt
Sinon [nv]	dann auf seine Hände, die Arme sind nach wie vor abgestützt		schreibt
[76]	..	174 [08:35.6]	
Nikolai [v]	HAAR (—) und (—) der (—) SOLDat->		((murmelt beim Schreiben))
Nikolai [nv]			schaut an die Tafel, schreibt weiter
Sinon [nv]			schreibt, schaut auf Inaras Heft/Text, schaut zu Gruppe 1 und Frau
[77]	..	175 [08:51.6]	176 [08:54.5]
Nikolai [v]			schaut auf das Buch/die Bilder
Nikolai [nv]			(3.1) was hast DU geschrieben?
Sinon [v]	danach(.) KÄMMT (.) sie ihre HAAre,		schaut auf Nikolais Heft/Text
Sinon [nv]	Steiger schaut auf sein Heft/Text		lehnt sich nach
[78]	..	178 [09:11.6*]	179 [09:11.6]
Inara [nv]			schaut zu Sinon und Nikolai
Nikolai [v]	beim Schreiben))		
Nikolai [nv]			richtet sich auf
Sinon [v]			schaut an die Tafel
Sinon [nv]	hinten, schaut auf Nikolais Heft/Text, dann auf Inaras Heft/Text, dann nach unten		JA (.)
			schaut auf Inaras
[79]	..	180 [09:12.9]	181 [09:13.8]
Inara [nv]			schaut zu Gruppe 1 und Frau Steiger, dann an die Tafel
Nikolai [v]		FER(.)tig.	
Nikolai [nv]		schließt seinen Stift	schaut nach unten, dann zu Sinon
Sinon [v]	und_was WElter?		(-) FERTig, (1.4) aber was hast du geSCHRIEben?
Sinon [nv]	Heft/Text		schaut auf Nikolais Heft/Text
			lehnt

Nikolai fragt nach einer längeren Pause, in der Sinon und Inara mit Schreiben beschäftigt sind und Nikolai in das Buch bzw. an die Tafel schaut, „<<all> kämmt sie sein HA_AR?> kämmt sie IHre haare“ (Z. 73-74), wobei er sich Sinon zuwendet. Diese Information hat er vermutlich von der Tafel abgelesen, an der Eigenschaften und bisherige Handlungen der Figuren schriftlich festgehalten sind. Er schaut immer wieder zwischen Tafel und Buch hin und her und formuliert dann die an Sinon gerichtete Frage, die er direkt im Anschluss

korrigiert (*sein Haar* zu *ihre Haare*). Sinon beantwortet diese Frage mit „J::: [/] JA(.) aber das WAR[/] h° (--) NEIN.“ (Z. 74). Er spricht hier erneut betont in der Vergangenheitsform und versucht vermutlich deutlich zu machen, dass das, was an der Tafel und im Buch zu sehen ist, die bereits geschehenen Ereignisse darstellt. Nikolai geht auf diesen Einwand nicht verbal ein, sondern schreibt den Satz *Danach kämt sie ihre Haare*. in sein Heft. Entweder interpretiert er Sinons Einwand nicht als solchen, da dieser zunächst bestätigt, dass Loreley ihre Haare kämmt, oder er reagiert aus anderen Gründen nicht darauf. Ein Grund könnte beispielsweise sein, dass ein bereits an der Tafel vorformulierter Teilsatz als korrekt und daher nicht aushandlungsbedürftig verstanden wird. Das Übergehen von Sinons Einwänden oder Vorschlägen geschieht an einigen weiteren Stellen in der Interaktion, was mit der unterschiedlichen Vorstellung der Aufgabenstellung zusammenhängen könnte. Sinon scheint Nikolais Reaktion zu akzeptieren und schreibt den Satz, ebenso wie Inara, in sein Heft. Anschließend fragt er Nikolai „JA (.) und_was WEIter?“ (Z. 78-79). Dieser antwortet „FER(.)tig.“ (Z. 79) und schließt dabei seinen Stift. Damit erklärt er die Bearbeitung der Aufgabe oder des Satzes verbal und körperlich (demonstratives Schließen seines Stifts) für abgeschlossen. Damit ist Sinon offenbar nicht zufrieden, denn er hakt noch einmal nach „(-) FERtig, (1.4) aber was hast du geSCHRIEben?“ (Z. 79). Die Schüler haben hier keinen Blickkontakt – Sinon schaut auf Nikolais Text, während dieser zu Frau Steiger schaut und sie zur Gruppe bittet (Z. 80-81; nicht abgebildet). Sinon lehnt sich währenddessen weiter über Nikolais Text und liest daraus vor. Transkriptausschnitt 8 zeigt die Interaktion, in die nun Frau Steiger, die mittlerweile bei Sinon und Nikolai angekommen ist, involviert ist.

Transkriptausschnitt 8

[82]	187 [09:33.6]	188 [09:33.9]	189 [09:35.2]
Frau Steiger [nv]	stellt sich zwischen Sinon und Nikolai hinter sie	beugt sich zu Nikolai runter	schaut an die Tafel
Inara [nv]	schaut zu Gruppe 1	kann soldat SCHWIMmen?	sitzt nach wie vor vom Tisch abgerückt,
Nikolai [v]		schaut an die Tafel	
Nikolai [nv]			hier ist NICHT soldat.
Sinon [v]			schaut Nikolai nachdrücklich an, zeigt auf
[83]	..	190 [09:36.4]	191 [09:37.1]
Frau Steiger [v]		wer SCHWIMMT?	
Inara [nv]	schaut an Sinon und Nikolai vorbei in den Raum		ä h° kann SOLDat
Nikolai [v]			zeigt kurz an die Tafel
Nikolai [nv]			schaut auf Nikolais Heft/Text
Sinon [nv]	die vom Felsen fallende Figur auf der rechten Buchseite		
[84]	..	192 [09:39.0]	
Frau Steiger [v]		der solDA_AT? ähm (.) das ist EUre geschichte; IHR entscheidet ob der	
Inara [nv]		schaut zur Gruppe 1, hat die Hände im Schoß	
Nikolai [v]	schwimmen?		
Nikolai [nv]		schaut an die Tafel	
Sinon [nv]		schaut Nikolai an, dann an die Tafel	
[85]	..	193 [09:43.7]	194 [09:47.4]
Frau Steiger [v]	soldat schwimmen kann;	(-) ACHso (-) <<p> glaub NICHT;>	(1.9) <<p> aber WENN
Nikolai [v]			schaut auf sein Heft/Text
Nikolai [nv]			schaut zur Gruppe 1
Sinon [nv]		setzt zum Schreiben an	

Nikolai fragt die Lehrerin, ob der Soldat schwimmen kann (Z. 82). Hier hakt Sinon ein und versucht noch einmal deutlich zu machen, dass die Figur auf dem Bild nicht der Soldat ist: Er zeigt auf diese und sagt „hier ist NICHT soldat.“ (Z. 82), wobei er Nikolai anschaut. Er betont zudem das „nicht“ und spricht mit sinkender Intonation. Dass er seinen Einwand

in Anwesenheit von Frau Steiger wiederholt, könnte ein Hinweis darauf sein, dass er sich von ihr als machtvolle Instanz Bestätigung erhofft. Nikolai und Frau Steiger sind zu diesem Zeitpunkt jedoch mit ihrem Blick an der Tafel, sodass Sinons vehementer Einwand nicht berücksichtigt wird. Nikolai schaut zu Frau Steiger, die ihm antwortet, dass sie selbst entscheiden sollten, ob der Soldat schwimmen kann oder nicht (Z. 84-85). Nachdem Frau Steiger die Gruppe wieder verlassen hat, beginnen die Schüler auszuhandeln, was nach dem Fall vom Felsen mit dem Soldaten geschieht, wobei Nikolai erneut auf das Bild zeigt (Z. 86-93; nicht abgebildet). Darauf folgt die in Transkriptausschnitt 9 abgebildete Interaktion. Nikolai wiederholt das bisher Geschriebene und begründet, warum der Soldat noch nicht tot ist: Auf dem Bild befindet er sich noch im Fall (Z. 94-95).

Transkriptausschnitt 9

[94]	213 [10:51.6]	214 [10:55.0]	215 [10:57.4*]	
Inara [nv]			<i>schaut zu Sinon und Nikolai</i>	
Nikolai [v]	(-) er FÄLLT aber is nich geSTORben.		<<f> weil er noch nicht in	
Nikolai [nv]			<i>zeigt auf das Buch, schaut Sinon an</i>	
Sinon [v]		(2.0) JA-		
Sinon [nv]	<i>schaut Nikolai an</i>	<i>schaut auf das Buch/die Bilder</i>	<i>schiebt seine Federmappe auf der</i>	
[95]	..		216 [10:59.4]	
Nikolai [v]	wasser geFALLN ist.>			
Sinon [v]			der_!st noch hh°	
Sinon [nv]	<i>Buchseite nach rechts, sodass das Bild, auf das er und Nikolai immer wieder gezeigt haben, verdeckt ist schaut erst auf seine Hände</i>			
[96]	..	217 [11:03.7]	218 [11:06.2]	
Inara [nv]		<i>schaut nach unten</i>		
Nikolai [v]		(1.4) JA::: (.) aber-		
Nikolai [nv]		<i>lehnt sich vor und wieder zurück</i>		
Sinon [v]	wir::: müssen::: (.) !SELBST! ausdenken.		<<:-> Aber[/] (.)	
Sinon [nv]	<i>dann zu Nikolai</i>		<i>setzt zum Schreiben an, lächelt</i>	
[97]	..	219 [11:08.1]	220 [11:08.7]	221 [11:11.4]
Inara [nv]			<i>setzt zum Schreiben an</i>	<i>schaut im Raum herum,dabei immer wieder zu</i>
Nikolai [v]		((lacht))		
Nikolai [nv]		<i>ungeduldig</i>	<i>schaut Sinon an</i>	<i>schaut zu Gruppe 1 und Frau Steiger</i>
Sinon [v]	ja_oKAY.>		(1.1) zuletzt stirbt ER.	
Sinon [nv]		<i>schaut auf Nikolais Heft/Text</i>	<i>setzt zum Schreiben an</i>	<i>schreibt</i>

Währenddessen schiebt Sinon seine Federmappe über das Bild (Z. 94). Diese Handlung kann als weiterer Versuch gedeutet werden, deutlich zu machen, dass die Bilder das bisher Geschehene zeigen und nicht das zu Erzählende. Anschließend verbalisiert Sinon, dass sie sich die Geschichte selbst ausdenken müssten (Z. 96), womit er noch einmal das Ziel der Aufgabe nennt: Nicht die Geschichte den Bildern entsprechend beschreiben, sondern ein freies, selbst ausgedachtes Ende erzählen. Hier nutzt Sinon ein weiteres materielles Artefakt, seine Federtasche. Damit versucht er vermutlich Nikolais Fokus von den Bildern wegzulenken, da er kurz darauf noch einmal mit auffälliger Intonation zu verdeutlichen versucht, dass sie sich das Ende selbst ausdenken müssen (Z. 96). Er verwendet dabei das starke Modalverb „müssen“, das er bereits vorher (Z. 37; nicht abgebildet) in einem anderen Kontext im Hinblick auf die Aufgabenstellung verwendet hat. Nikolai widerspricht zunächst (Z. 96), führt dies aber nicht inhaltlich aus, woraufhin Sinon resigniert (Z. 96-97) und den letzten Satz *Zuletzt stirbt er.* von Nikolai abschreibt, womit die Bearbeitung der Aufgabe endet. Die Schüler können das dargestellte Missverständnis hier bis zum Ende nicht lösen. Dennoch zeigt die Interaktion ein wechselseitiges Aufeinander-Eingehen und Miteinander-Konstruieren, sodass

hier eine ZPD erzeugt wird. Die starke Fokussierung auf die Abbildungen legt eine Objektregulierung nahe, der *collaborative dialogue* der Schüler zeigt jedoch Versuche, sich von den Abbildungen zu lösen, argumentativ aufeinander zu reagieren und sich ihren jeweiligen Standpunkt zu erläutern, sodass durchaus auch selbstregulative Momente sichtbar werden.

6.3 Wechselseitige Konstruktion sprachlicher Strukturen

Im Folgenden wird ein weiterer kurzer Interaktionsstrang in den Blick genommen, in dem die Schüler*innen wechselseitig die Art der Fortbewegung des Soldaten auf dem Fluss entwickeln, wobei sie diese von „in den Fluss gehen“ zu „mit dem Boot fahren“ konkretisieren und das Ende der Geschichte konstruieren (Transkriptausschnitt 10). Hieran zeigt sich erneut, dass die Schüler*innen gemeinsam eine ZPD erzeugen und mit der Interaktion ihr aktuelles Entwicklungsniveau übersteigen.

Transkriptausschnitt 10

[27]	..	63 [03:08.9]	64 [03:11.4]
Frau Steiger [nv]		bleibt mit leichtem Abstand hinter Gruppe 2 stehen	
Inara [nv]		schaut durch den Raum, spielt mit dem Stift in der Hand	
Nikolai [v]	<<all>schreib_das einfach (.) SO;>]	(-) h° (ER/JA)-	[er GEHT,]
Nikolai [nv]	Buch/auf die Bilder	zeigt mit dem Stift auf die Figur im Buch	
Sinon [v]			[SOLdat (.)]
Sinon [nv]	Buch/auf die Bilder		
[28]	65 [03:12.2] 66 [03:12.5]	67 [03:16.9]	68 [03:17.6]
Inara [nv]		schaut zu Sinon und Nikolai	
Nikolai [v]		(-) JA. der soldat GEHT (.) in den F:LUSS?	[<<p>es_IST?>]
Nikolai [nv]		schaut kurz an die Tafel, zeigt mit dem Stift auf die Figur im Buch	
Sinon [v]	ja?		[JA;]
Sinon [nv]			also er SCHWI:MMT spielt mit dem Stift in der
[29]	..	69 [03:19.0]	70 [03:20.7]
Inara [nv]		schaut zur Gruppe 1	
Nikolai [v]			(-) schw[] NEIN;
Nikolai [nv]		berührt seinen Kopf mit dem Stift	zeigt mit dem Stift auf die Figur im Buch
Sinon [v]	(.) oder?	(1.1) WIE?	
Sinon [nv]	Hand, schaut nach unten		(1.5) WIE geht in berührt sein Gesicht mit dem
[30]	..	72 [03:26.0]	
Frau Steiger [nv]		beugt sich zwischen Inara und Sinon über das Buch, zeigt auf ein Bild auf der linken Buchseite, macht eine kreisende	
Inara [nv]		folgt mit ihrem Blick der zeigenden Geste von Frau Steiger	
Nikolai [nv]		folgt mit seinem Blick der zeigenden Geste von Frau Steiger	
Sinon [v]	fluss?		
Sinon [nv]	Stift	folgt mit seinem Blick der zeigenden Geste von Frau Steiger	
[31]	..	73 [03:29.0]	
Frau Steiger [v]		heißt das geFÄHRT mit dem er	
Frau Steiger [nv]	Fingerbewegung um das Boot; zeigt auf das Bild auf der rechten Buchseite unten		
Inara [nv]		schaut ins Buch/auf die Bilder	
Nikolai [nv]		schaut ins Buch/auf die Bilder	
Sinon [nv]		schaut ins Buch/auf die Bilder	
[32]	..	74 [03:31.5]	75 [03:32.8] 76 [03:33.9]
Frau Steiger [v]	dann auf dem fluss gehen kann?		[<<p>hm_hm
Nikolai [v]		so (.) wie	[HEIBT?]
Sinon [v]			[mit BOOten.] [(-) e:r
Sinon [nv]		((schaut auf die Bilder im Buch	
[33]	..	77 [03:34.9]	78 [03:37.7]
Frau Steiger [v]	geNAU;>]		hm_hm geNAU. er FÄHRT ein
Frau Steiger [nv]		schaut zu Nikolai	entfernt sich rückwärts von der Gruppe
Nikolai [v]		(1.4) es !FÄHRT! (.) nicht schwimmt;	
Nikolai [nv]		schaut zu Frau Steiger	
Sinon [v]	SCHWIMMT;]		

Der Interaktionsstrang beginnt damit, dass Nikolai auf eine im Buch abgebildete Figur zeigt und vorschlägt, dass der Soldat in den Fluss gehe (Z. 27). Währenddessen konkretisiert Sinon die Person, wobei seine Intonation steigt, was das „ja“ als Nachfrage markiert. Nikolai bestätigt dies (Z. 28), wobei er die Intonation senkt und anschließend den vorgeschlagenen Satz wiederholt und weiter ausbaut (Z. 28). Dies ratifiziert Sinon (Z. 28), parallel dazu fragt Nikolai leise sprechend weiter „[<<p>es_IST?>]“ (Z. 28). Sinon fragt anschließend nach ob „er“ schwimme (Z. 28-29). Er ist entweder nicht mit dem unkonkreten Fortbewegungsverb *gehen* einverstanden oder unsicher, was Nikolai meint. Nikolai verneint diese Art des Fortbewegens (Z. 29), woraufhin Sinon noch einmal mit stark betontem „Wie“ nachfragt „WIE geht in fluss?“ (Z. 29-30). Währenddessen ist Frau Steiger zu der Gruppe dazu gekommen und versucht, die Schüler*innen zu unterstützen, indem sie nach dem Gefährt fragt, mit dem der Soldat sich auf dem Fluss fortbewegt, wobei sie auf die entsprechenden Bilder zeigt (Z. 30-31). Sinon antwortet ihr „mit BOOten.“ (Z. 32), betont also die relevante Information und ergänzt nach kurzer Pause „e:r SCHWIMMT;“ (Z. 33), woraufhin Nikolai ihn korrigiert: „es !FÄHRT! (.) nicht schwimmt;“ (Z. 33) und Frau Steiger diese Antwort verifiziert (Z.33).

Diese kurze Sequenz zeigt eine Form des *collaborative dialogue* unter den Schüler*innen (mithilfe der Lehrkraft): Sie entwickeln gemeinsam und wechselseitig eine sprachliche Struktur weiter. Diese (mit dem Boot fahren) ist hinsichtlich der Fortbewegungsart des Soldaten im bzw. auf dem Fluss wesentlich konkreter als die eingangs vorgeschlagene Variante (in den Fluss gehen). In der Interaktion unterstützen Nikolai und Sinon einander durch Nachfragen bzw. Einforderung einer Konkretisierung und gegenseitige Korrektur. Das Zeigen von Frau Steiger auf das Boot im Buch unterstützt diesen Prozess insofern, als den Schüler*innen offenbar das Gefüge „*mit dem Boot fahren*“ bekannt ist und sie über das Boot auf diese konkretere Struktur kommen.

7 Zusammenfassung und Fazit

Im vorliegenden Beitrag bin ich folgenden Fragen nachgegangen: Welche (multimodalen) Ressourcen nutzen die Schüler*innen um den Aufgabenbearbeitungsprozess zu konstruieren? Inwiefern werden dabei Zweitsprachaneignungsprozesse in der Interaktion sichtbar? Anhand einer Interaktionssituation unter Schüler*innen beim gemeinsamen Bearbeiten einer Schreibaufgabe konnte ich exemplarisch zeigen, dass die Schüler*innen unterschiedliche multimodale Ressourcen nutzten, um den Aufgabenbearbeitungsprozess zu mediieren: Die Schüler*innen griffen sowohl auf verbale als auch auf körperliche und materielle Ressourcen zurück. Mit ihrer Körperpositur und ihren körperlichen Handlungen zeigten sie einander an, womit sie gerade beschäftigt waren oder worauf sie sich bezogen (schreiben, an die Tafel schauen, auf etwas zeigen). Damit stellten sie insbesondere über Körperlichkeit und Materialität immer wieder einen gemeinsamen Fokus her. Es zeigte sich, dass die Schüler*innen sich zu Beginn der Bearbeitung der Aufgabe nicht über diese oder das Ziel verständigten. Im Verlauf der Interaktion wurde deutlich, dass sie offenbar ein unterschiedliches Verständnis der Aufgabenstellung hatten. Mithilfe verschiedener sprachlicher und körperlicher Handlungen⁷ (auf Bilder zeigen, Personen benennen, nennen der Aufgabenstellung, Abdecken der Bilder) versuchten die Schüler dieses voneinander abweichende Verständnis der Aufgabe zu bearbeiten.

⁷ Diese sind hier nur in der Analyse getrennt, werden in der SCT jedoch als Einheit gedacht.

Zweitsprachaneignungsprozesse in Form der in 3 dargestellten *micro-moments of language learning* wurden in der Interaktion in Form der gemeinsamen Konstruktion von sprachlichem und fachlichem Wissen und dem Verwenden von körperlichen und sprachlichen Handlungen bei der wechselseitigen Konstruktion des Textes sichtbar. So zeigte sich an einigen Stellen, dass die Schüler*innen ihre Ideen im *collaborative dialogue* aufnahmen und weiterentwickelten, was exemplarisch an der wechselseitigen Konstruktion der Formulierung „der Soldat fährt zur Loreley“ dargestellt wurde. Zwar waren die Schüler*innen stark auf die Bilder fokussiert und damit passagenweise objektreguliert, konnten aber immer wieder durch Nachfragen, Korrekturen und sprachliche Kokonstruktionsmomente Fremd- und Selbstregulierung herstellen und sich von den Bildern lösen. Da sowohl sprachliche als auch körperliche Handlungen im *collaborative dialogue* der Schüler*innen zum Einsatz kamen, bieten sich auch für zukünftige Untersuchungen videografische Verfahren an, die auch die körperlich-räumliche Ebene dokumentieren können.

Anhand der exemplarischen Analysen konnte deutlich gezeigt werden, dass die Berücksichtigung multimodaler Ressourcen ein Gewinn hinsichtlich des Erfassens der Komplexität von Interaktionssituationen ist. Ohne die Berücksichtigung dieser Ebene in der Analyse wäre die hier in den Blick genommene Interaktion in der dargestellten Form nicht nachvollziehbar gewesen und das in 6.2 behandelte Missverständnis nicht aufgedeckt worden. Durch den Einbezug der Multimodalität konnten die Formen der Regulierung herausgearbeitet und die Relevanz von Körperlichkeit und Materialität sowie die zeitliche Parallelität und Abfolge der Handlungen präzise nachvollzogen werden. Der Bezug auf die SCT erwies sich insofern als fruchtbar als die Begriffe – insbesondere Regulierung, ZPD und *collaborative dialogue* – einen Zugang zur Komplexität und Prozesshaftigkeit der Interaktion boten.

Da die herausgearbeiteten Mikromomente von Zweitsprachaneignungsprozessen noch keine Rückschlüsse auf Internalisierungsprozesse⁸ zulassen, obgleich sie Hinweise zur Untersuchung dieser sowie der medierenden Mittel für weitere Untersuchungen geben, bieten sich zudem Untersuchungen an, die stärker longitudinal orientiert sind und ggf. ein bestimmtes Phänomen über einen längeren Zeitraum in den Blick nehmen. So kann in 6.2 beispielsweise nur vermutet werden, dass Nikolai auf die ihm aus anderen Kontexten bekannte Praktiken der Bildbeschreibung zurückgreift. Längerfristige (ethnografische) Beobachtungen könnten hier Aufschluss geben. Daneben bieten sich beispielsweise anschließend an beobachtete Unterrichtsinteraktionen intro- und retrospektive Verfahren an. Interviews im Nachgang der Interaktion, ggf. auch als *stimulated recall*, könnten hier spannende Perspektiven auf die Interaktion geben. Ebenso wären Untersuchungen notwendig, die die Situiertheit noch umfassender und stärker über die konkrete Interaktionssituation hinaus erfassen. So wären Untersuchungen denkbar, die neben der Mikroebene auch die Meso- und Makroebene der Interaktionssituation einbeziehen (Douglas Fir Group 2016: 25), um soziale Praktiken und Partizipationsprozesse deutlicher ausleuchten zu können.

⁸ Zur Erfassung von Internalisierung müssten longitudinaler angelegte Untersuchungen durchgeführt werden.

Literaturverzeichnis

- Daase, Andrea (2018): *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*. Münster: Waxmann Verlag.
- Dengler, Stefanie; Flear, Sarah; Rusch, Paul; Schurig, Cordula (2010): *Logisch! Deutsch für Jugendliche A2*. München: Klett-Langenscheidt.
- Donato, Richard (1994): Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: Lantolf, James P.; Appel, Gabriela (Eds.): *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex Pub. Corp., 33–56.
- Douglas Fir Group (2016): A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*. 100 (S1), 19–47. DOI: 10.1111/modl.12301.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Erichsen, Göntje (i.Vorb.): *Zweitsprachaneignung als Konstruktion*. Zur Rekonstruktion von Zweitsprachaneignungsprozessen in Peer-Interaktion unter Berücksichtigung ihrer schulischen Situiertheit (Arbeitstitel Dissertationsschrift).
- Erichsen, Göntje (i.Dr.): „sag du mal (-- dann: sag_ich auch“. Peer-Interaktionen neu zugewanderter Schüler*innen: Mikroanalyse einer Unterrichtsvideographie. In: Ahrenholz, Bernt; Ohm, Udo; Ricart Brede, Julia (Eds.): *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ins deutsche Schulsystem*. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gánem-Gutiérrez, Gabriela Adela; Gilmore, Alex (2018): Expert-novice interaction as the basis for L2 developmental activity. A SCT perspective. *Language and Sociocultural Theory* 5 (1), 21–45.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning*. Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodwin, Charles (1979): The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation. In: Psathas, George (Ed.): *Everyday language*. Studies in ethnomethodology. New York, NY: Irvington, 97–121.
- Guerrero, María C. M. de; Villamil, Olga S. (1994): Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. *The Modern Language Journal* 78 (iv), 484–496.
- Guerrero, María C. M. de; Villamil, Olga S. (2000): Activating the ZPD. Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal* 84 (i), 51–68.
- Gülich, Elisabeth; Mondada, Lorenza (2008): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Hellermann, John (2008): *Social actions for classroom language learning*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jewitt, Carey; Kress, Gunther; Ogborn, Jon; Tsatsarelis, Charalampos (2001): Exploring Learning Through Visual, Actional and Linguistic Communication: the multimodal environment of a science classroom. *Educational Review* 53 (1), 5–18.
- Kasper, Gabriele; Wagner, Johannes (2014): Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 34, 171–212.
- Kurtz, Jürgen (2016): Videografie im Kontext qualitativer fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Limberg, Holger; Jäkel, Olaf (Eds.): *Unterrichtsforschung im Fach Englisch: Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung*. Frankfurt am Main: Lang, 29–62.

- Lantolf, James P.; Thorne, Steven L. (2006): *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Li, Xiaoting (2016): Researching Body Movements and Interaction in Education. In: King, Kendall; Lai, Yi-Ju; May, Stephen (Eds.): *Research Methods in Language and Education*. Cham: Springer International Publishing, 1–12.
- Markee, Numa (2000): *Conversation analysis*. Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- Markee, Numa (2005): Conversation Analysis for Second Language Acquisition. In: Hinkel, Eli (Ed.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge, 355–374.
- Markee, Numa (2015): Where does Research on Classroom Discourse and Interaction Go From Here? In: Markee, Numa (Ed.): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Malden, MA: Wiley Blackwell, 509–526.
- Markee, Numa; Kunitz, Silvia (2015): CA-for-SLA Studies of Classroom Interaction. Quo Vadis? In: Markee, Numa (Ed.): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Malden, MA: Wiley Blackwell, 425–439.
- Mempel, Caterina (2010): Multimedia-Transkription nonverbaler Kommunikation am Beispiel der Bilderbuchbetrachtung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen; Vollmer, Helmut J. (Eds.): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 231–255.
- Mempel, Caterina; Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung. Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Eds.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 147–166.
- Mondada, Lorenza (2008): Using Video for a Sequential and Multimodal Analysis of Social Interaction. Videotaping Institutional Telephone Calls. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 9 (3).
- Mondada, Lorenza (2018): Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction. Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction. Research on Language and Social Interaction* 51 (1), 85–106.
- Nolda, Sigrid (2006): Pädagogische Raumeignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung - Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 7 (2), 293–312.
- Ohm, Udo (2007): Informationsverarbeitung vs. Partizipation. Zweitsprachenerwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In: Barkowski, Hans; Esser, Ruth; Krumm, Hans-Jürgen (Eds.): *Bausteine für Babylon*. Sprache, Kultur, Unterricht – Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: Iudicium, 24–33.
- Ohm, Udo (i.Dr.): Der Zusammenhang von Fachlernen und Sprachlernen aus der Perspektive der Soziokulturellen Theorien. Darstellung und kritische Diskussion zentraler Begriffe mit Überlegungen für eine grundagentheoretische Fundierung. In: Heine, Lena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Zahlten, Stefanie (Eds.): *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen*. Berlin: de Gruyter.
- Ohta, Amy Snyder (2000): Rethinking interaction in SLA. Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: Lantolf, James P. (Ed.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford u.a.: Oxford University Press, 51–78.
- Oliveira, Luciana C. de; Schleppegrell, Mary (2015): *Focus on grammar and meaning*. Oxford: Oxford Univ. Press.

- Philp, Jenefer (2016): New pathways in researching interaction. In: Sato, Masatoshi; Ballinger, Susan (Eds.): *Peer Interaction and Second Language Learning*. Pedagogical potential and research agenda. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 377–395.
- Philp, Jenefer; Adams, Rebecca; Iwashita, Noriko (2014): *Peer interaction and second language learning*. London: Taylor & Francis.
- Quasthoff, Uta M.; Heller, Vivien; Morek, Miriam (Hrsg.) (2021): *Diskurserwerb in Familie, Peer-group und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Sato, Masatoshi; Ballinger, Susan (2016): Understanding peer interaction. Research synthesis and directions. In: Sato, Masatoshi; Ballinger, Susan (Eds.): *Peer Interaction and Second Language Learning*. Pedagogical potential and research agenda. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–32.
- Schramm, Karen (2014): Besondere Forschungsansätze. Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Eds.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 243–254.
- Schramm, Karen (2016): Unterrichtsforschung und Videographie. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 587–592.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birnkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Sert, Olcay (2015): *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Storch, Neomy (2011): Collaborative Writing in L2 Contexts. Processes, Outcomes, and Future Directions. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 275–288.
- Swain, Merrill (2000): The output hypothesis and beyond. Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. (Ed.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford u.a.: Oxford University Press, 97–114.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon (2001): Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: Bygate, Martin; Skehan, Peter; Swain, Merrill (Eds.): *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Harlow: Longman, 99–118.
- Swain, Merrill; Brooks, Lindsay; Tocalli-Beller, Agustina (2002): Peer-Peer Dialogue as Means of Second Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 171–185.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon (2002): Talking it through. Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research* 37, 285–304.
- Swain, Merrill; Kinnear, Penny; Steinman, Linda (2011): *Sociocultural theory in second language education. An introduction through narratives*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.
- van Lier, Leo (2004): *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. New York: Kluwer (Educational Linguistics, 3).
- van Lier, Leo (2010): The ecology of language learning. Practice to theory, theory to practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 3, 2–6.
- Vygotsky, Lev Semenovitch (1978): *Mind in society*. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Transkriptionskonventionen

Transkriptionskonventionen (basierend auf GAT-2 nach Selting et al. (2009) angepasst im Rahmen des Projektes EVA-Sek (Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinstiger und Sprache im Fach)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[] Überlappungen und Simultansprechen

Ein- und Ausatmen

°h / h° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer

°hh / hh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer

°hhh / hhh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer

(-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer

(--) mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer

(---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

(0.5) gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer

(2.0) (Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige Konventionen

und_äh Verschleifungen/Zusammenziehungen von Wörtern

äh öh äm Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

:

::

:::

? Abbruch durch Glottalverschluss

Großbuchstaben STRING-
teil auffällige Betonung (von Wortteilen, Silben)

Großbuchstaben STRING auffällige Betonung (von ganzen Wörtern)

↓ nach unten auffälliges Senken der Stimme

↑ Pfeil nach oben auffälliges Heben der Stimmen

((hustet)) para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse

<<hustend> > sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite

<<flüsternd> ja> Veränderung der Stimmqualität (Beispiel: wie angegeben)

[] Abbruch (gilt für Wort- und Satzabbrüche)

! Auffällige Emphase

((unverständlich)) unverständliche Passage mit Angabe der Dauer

((solche)) vermuteter Wortlaut

(also/alo) Mögliche Alternativen

((Name der Stadt)) Ortsnamen werden getilgt

Frau Steiger Alle Personen erhalten frei gewählte Pseudonyme

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a	zweisilbige Signale
nei_ein nee_e	
?hm?hm	mit Glottalverschluss, meistens verneinend

Zusammenziehungen, phonetische Merkmale

hörn ((wie gehört))	Zusammenziehungen innerhalb eines Wortes
aber, wieder	Die Schreibweise von Wörtern richtet sich nach den phonetischen Regeln (also nicht „aba“ oder „wieda“)
jetz	Verkürzungen
Hambuich	Besonderheiten von Dialekten („hambuich“, „sacht“)
gehts, kannste	Zusammenziehungen von zwei Wörtern

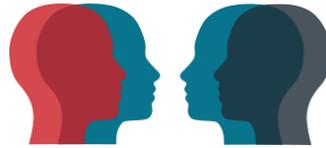
Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension

<<f>	>	forte, laut
<<ff>	>	fortissimo, sehr laut
<<p>	>	piano, leise
<<pp>	>	pianissimo, sehr leise
<<all>	>	allegro, schnell
<<len>	>	lento, langsam
<<cresc>	>	crescendo, lauter werdend
<<dim>	>	diminuendo, leiser werdend
<<acc>	>	accelerando, schneller werdend
<<rall>	>	rallentando, langsamer werdend

Nonverbale Handlungen

Folgende nonverbale Handlungen mit „spezifischer Bedeutung“, die im Datenmaterial eindeutig zu erkennen sind werden transkribiert (Mempel 2010; Mempel & Mehlhorn 2014)

- Es wird pro Person ein Extratier für nonverbale Handlungen angelegt
- Körperhaltung
- Gestik
- Mimik
- Blickverhalten
- Körperpostur



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2021, Band 1, Heft 1

Feedbackverhalten von LehrnovizInnen im Sprachförderunterricht für neu Zugewanderte

Tabea Becker

Leibniz Universität Hannover

Juliane Stude

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Zusammenfassung

Innerhalb der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung rücken Interaktionsmuster und deren Lernpotenzial für sprachliches und fachliches Lernen in jüngster Zeit vermehrt in den Blick. Im vorliegenden Beitrag wird auf das lehrerseitige Feedbackverhalten als eine exemplarische Form unterrichtlicher Steuerungsaktivitäten fokussiert. Datengrundlage der Untersuchung bildet ein Korpus von 13 Aufnahmestunden videographierten Sprachförderunterrichts, den Lehramtsstudierende innerhalb eines Praxisprojekts über ein Schuljahr hinweg in Grund- und Hauptschulen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Kleingruppen anbieten. Die Beobachtungen liefern Einblicke in die unterschiedlich ausgeprägte Sensibilität von Studierenden für spracherwerbsförderliche Anschlussstellen im Gespräch und zeigen auf, wie sich diese im Interaktionsverhalten im Kontext früher Praxiserfahrungen manifestiert. Die in den Daten belegten Korrekturen werden auf komplexe Weise interaktiv ausgehandelt sowie von den Beteiligten individuellen Anpassungen unterzogen. Die Erkenntnisse können als Grundlage für weitere Bemühungen im Bereich der Professionalisierung und Vermittlung spracherwerbsförderlichen Lehrerhandelns genutzt werden.

Schlagwörter: Feedback, Sprachförderunterricht, Lehr-Lern-Interaktionen, Korrekturverhalten, Professionalisierung von Lehrkräften

Abstract

Within the field of research on language teaching patterns of interaction and their potential for learning have been focused upon increasingly in recent years. In this paper we will be analysing teachers' feedback practices, particularly corrections, as a prototypical means for organising classroom interaction. The underlying data is provided by a corpus of 13 hours of L2 lessons taught by student-teachers in small groups at primary and secondary schools. Our analysis reveals insights into how student-teachers' sensitivity to the learning potential of classroom interaction differs and how it is manifested in the context of early teaching practice. The corrections we found in the data were interactionally negotiated and individually adapted in a complex way. The findings can serve as a basis for further efforts to develop successful teacher-training programmes.

Keywords: corrective feedback, feedback practices, classroom interaction, teacher training, promotion of language skills



Tabea Becker und Juliane Stude (2021)
Feedbackverhalten von LehrnovizInnen im Sprachförderunterricht
für neu Zugewanderte
ZIAF 1(1), 95-114. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8419>

1 Einführung

Sprachlernen findet in und durch Interaktionen statt – dies gilt auch für unterrichtliche Settings. Während sich die Zweit- und Fremdsprachenforschung bereits seit mehreren Dekaden dafür interessiert, die Wirkweise von Lehrerhandeln auf die lernersprachliche Entwicklung empirisch nachzuverfolgen, rücken innerhalb der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung Interaktionsmuster und deren Lernpotenzial für sprachliches und fachliches Lernen erst in jüngster Zeit vermehrt in den Fokus (für einen Überblick s. Heller & Morek 2019). Wenngleich die Forschungslage mit Blick auf das tatsächliche Sprachförderpotenzial spezifisch gestalteter Unterrichtsinteraktionen derzeit noch äußerst dünn ist, vornehmlich auf deskriptiven Studien basiert und kaum Evaluationsforschung vorliegt (vgl. ebd. 103; Howe & Abedin 2013), kristallisiert sich dennoch immer deutlicher die immense Bedeutung des lehrerseitigen Gestaltens von sprachlich-diskursiven Partizipationsmöglichkeiten heraus (vgl. hierzu etwa die Beiträge im Sammelband von Quasthoff et al. 2021). Untersuchungen zu professionellen Überzeugungen (*beliefs*, für eine Übersicht s. Baumert & Kunter 2006, Reusser & Pauli 2014) von Lehrkräften zeigen allerdings, dass sich die Sprachlichkeit des Unterrichtsprozesses als Lernumgebung (Heller & Morek 2015) nur eingeschränkt im Aufmerksamkeitsraum von Lehrenden befindet (Heller et al. 2017; Heller & Quasthoff 2021; Prediger 2021). Vielmehr spricht einiges dafür, dass das interaktive Zusammenspiel schülerseitiger Bedarfe und lehrerseitiger Unterstützungsverfahren zu nicht geringen Teilen auf intuitiven und nur eingeschränkt bewussten Entscheidungen der Lehrenden beruht und dabei nicht immer optimale Passungen hergestellt werden. Hauck-Thum (2016: 144ff.) nimmt hierzu den Faktor Berufserfahrung in den Blick. Sie beobachtet, dass es erfahrenen Lehrkräften im Vergleich zu Studierenden mit erst anfänglichen Praxiserfahrungen z.T. schwerer fällt, sich flexibel auf das dynamische Unterrichtsgespräch unter Berücksichtigung der jeweiligen individuellen Anforderungsniveaus der SchülerInnen einzulassen, was mit eher sprachhemmenden als sprachförderlichen Strukturen der Interaktion einhergeht.¹ Hinweise darauf, dass das Interaktionsverhalten von Lehrkräften darüber hinaus mit den SchülerInnen selbst variiert, liefert die Studie von Leßmann (2020). Für Grundschullehrkräfte belegt sie mit Blick auf den Umgang mit SchülerInnenbeiträgen sowohl akzeptierende als auch zurückweisende Verfahren.² Interessant ist dabei, dass die Redebeiträge mancher SchülerInnen zwar nicht grundsätzlich, aber überproportional oft zurückgewiesen werden, während andere SchülerInnen überwiegend akzeptierendes Verhalten von der Lehrkraft erfahren. Ähnlich zeigt auch die Untersuchung von Budumlu (2021) anhand naturwissenschaftlichen Unterrichts der Grundschule und des Gymnasiums, dass im Anschluss an Fragen von SchülerInnen sprachliche und fachliche Lerngelegenheiten streckenweise ungenutzt bleiben oder gar verhindert werden.

¹ Hauck-Thum (2016: 145) untersucht Interaktionsstrukturen am Beispiel der Rederechtsorganisation und stellt dabei fest, dass Lehrkräfte deutlich häufiger als Studierende auf die Einhaltung institutioneller Gesprächsnormen bestehen, was sich beispielsweise in expliziten Zurückweisungen non-konformer Redebeiträge und dem Einklagen vereinbarter Gesprächsregeln, wie z.B. dem Beharren auf eine festgelegte Redeübergabe, zeigt.

² Unter *akzeptierenden* Verfahren fasst Leßmann (2020: 314) inhaltliches Würdigen und Ratifizieren von SchülerInnenbeiträgen. Als *zurückweisende* Verfahren wertet sie z.B. inhaltliches Ablehnen, Ignorieren von Beiträgen sowie Disziplinierungen.

Folgt aus den genannten Studien, dass Anstrengungen zur Schaffung eines größeren Bewusstseins für die Sprachlichkeit des Lehr-Lern-Geschehens bereits in frühen Ausbildungsphasen von Lehrenden anzusetzen sind, eröffnet sich die Frage, an welchen Förderformaten und Praktiken des sprachlichen Lernens und Lehrens sich LehrnovizInnen orientieren. Aus gesprächslinguistischer und sprachdidaktischer Perspektive widmen sich unsere Analysen daher der Sequenzialität des interaktiven Unterstützungsverhaltens von angehenden Lehrkräften. Innerhalb dieses Themenfeldes konzentrieren wir uns im vorliegenden Beitrag auf das lehrerseitige Korrekturverhalten als eine exemplarische Form unterrichtlicher Steuerungsaktivitäten. In *Abschnitt 2* führen wir hierzu zunächst kurz in vorhandene Klassifikationsvorschläge mündlicher Korrekturen unterschiedlicher Explizitheitsgrade ein. Datengrundlage unserer Untersuchung bildet ein Korpus von 13 Stunden videographierten Sprachförderunterrichts, den Lehramtsstudierende innerhalb eines Praxisprojekts über ein Schuljahr hinweg in Grund- und Hauptschulen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Kleingruppen anboten. Die Beobachtungen in *Abschnitt 3* liefern Einblicke in die unterschiedlich ausgeprägte Sensibilität der teilnehmenden Studierenden für spracherwerbsförderliche Anschlussstellen im Gespräch und zeigen auf, wie sich diese im Interaktionsverhalten im Kontext früher Praxiserfahrungen manifestiert. Sie können als Grundlage für weitere Entwicklungen im Bereich der Professionalisierung und Vermittlung spracherwerbsförderlichen Lehrerhandelns genutzt werden, für welche wir in *Abschnitt 4* einige kritische Schlussüberlegungen anstellen.

2 Mündliche Korrekturen im Unterricht

Im Bereich der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte laufen schon länger Bemühungen, ErzieherInnen für eine sensitiv-responsive Grundhaltung innerhalb von Gesprächen zu sensibilisieren, um das Sprachbildungs- und Sprachförderpotenzial in alltäglichen Gesprächssituationen besser erkennen und unter Berücksichtigung von u.a. Modellierungstechniken und Sprachlehrstrategien nutzen zu können (vgl. z.B. Kurtenbach & Bose 2013; Isler et al. 2014; Hormann & Skowronek 2019). Dagegen erfährt das spracherwerbsförderliche Potenzial von Unterrichtsinteraktionen als Gegenstand sprachdidaktischer Unterrichtsforschung, wie oben bereits angesprochen, erst in den letzten Jahren – oftmals im Zusammenhang mit sprachsensiblen Fachunterricht – verstärkte Aufmerksamkeit (Koole & Elbers 2014; Kleinschmidt-Schinke 2018; Kupetz 2018; Leßmann 2020, 2021; Morek & Heller 2021; Quasthoff et al. 2021). Adressiert werden in diesen Studien geeignete Formen des *adaptiven* – meist unter den Stichworten *Finetuning* und *Scaffolding* (Bruner 1985) behandelten – Lehrerhandelns sowie die Diskurserwerbsorientierung von Unterrichtsgesprächen. Feedbackverfahren finden dabei – wenn überhaupt – nur randständige Erwähnung (eine Ausnahme bildet die schon ältere Untersuchung von Ramge 1980) und werden auch in der LehrerInnenbildung im Fach Deutsch bislang kaum berücksichtigt (in einigen Bundesländern bieten zuweilen spezifische Module zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) hierzu Gelegenheit). Die Forschung zum Zweit- und Fremdsprachenunterricht wiederum beschäftigt sich unter mikroanalytischer Perspektive bereits seit Längerem intensiv mit den interaktionalen Grundlagen eines *doing (language) learning* (Walsh 2011; Walsh & Li 2013; Sert 2015, 2019; Glaser et al. 2019). Korrekturtechniken und deren Einflussnahme auf die lerner-sprachliche Entwicklung rückten in diesem Bereich entsprechend immer wieder ins Blickfeld (z.B. Kasper 1985; Henrici & Herlemann 1986; Lochtman 2003; Seedhouse 2004, für eine detaillierte Übersicht zum Forschungsstand sei Schoormann & Schlak 2011a empfohlen) bis hin zu konkreten Vorschlägen einer fördernden Fehlerdidaktik (für einen Überblick s.

z.B. Depner 2019; Kleppin 2019). Kennzeichnend für die derzeitige Erkenntnislage in der Fremdsprachenforschung ist die Einigkeit darüber, „dass es sich bei der mündlichen Fehlerkorrektur um ein äußerst komplexes Phänomen handelt. Wer hier auf schnelle, einfache Antworten auf die drängenden Fragen der Unterrichtspraxis hofft, muss unweigerlich enttäuscht werden“ (Schoormann & Schlak 2011a: 44). Eine der Ursachen hierfür mag in der hohen Komplexität und Variabilität interaktionaler Fehlerkorrekturen liegen. Verstanden als soziales Ereignis, ist für mündliche Korrekturen zu berücksichtigen, dass

sich die Interaktionspartner wechselseitig aufeinander einstellen. Folglich ist davon auszugehen, dass der Verlauf dieses Ereignisses nicht allein von kognitiven und sachlichen Faktoren bestimmt wird, sondern auch von den Eigengesetzlichkeiten des Sozialen. (Schoormann & Schlak 2011b: 88)

Entsprechend fokussieren wir in unseren Analysen vor allem darauf, wie LehrnovizInnen und Lernende Korrektursequenzen interaktiv ausgestalten. Dabei stellen wir keine entwicklungsorientierten, also auf die Erwerbswirksamkeit der zu beobachtenden Korrekturen abzielenden Fragen³ an das Datenmaterial, sondern setzen uns zum Ziel, die Komplexität der untersuchten Korrektursequenzen in ihren interaktionalen Grundlagen zu erfassen.

Konversationsanalytisch ausgerichtete Studien fassen Korrekturen unter dem Stichwort Reparaturen (*repairs*, Schegloff et al. 1977). Wir betrachten hier ausschließlich Fremdreparaturen durch LehrnovizInnen (für Selbstreparaturen von Lernenden siehe z.B. Wecker 2019) und arbeiten zunächst mit dem innerhalb der Forschung zu Deutsch als Fremdsprache (DaF) gebräuchlicheren Terminus „Korrektur“ (Kleppin 2011). Unsere Analysen zeigen allerdings auf, dass die Steuerungsaktivitäten der LehrnovizInnen nicht durchgehend als Korrekturen aufzufassen sind, weshalb wir sie insgesamt unter Feedbackverhalten einordnen (s. auch Titel des Beitrags).

Unter den zahlreichen Klassifikationsvorschlägen mündlicher Korrekturen im Unterricht hat sich die Taxonomie korrektiven Feedbacks von Lyster & Ranta (1997) weitgehend durchgesetzt⁴, welche auch wir als Ausgangspunkt nehmen, diese jedoch in ihrer Anordnung einer leichten Modifikation unterziehen. Aus Perspektive der interaktionalen Konstituierung scheint es uns relevant, stärker in den Fokus zu rücken, ob es sich um eher implizites/indirektes oder eher explizites/direktes Feedback handelt. Mit dieser Modifikation greifen wir den an anderer Stelle geäußerten Bedarf nach stärkerer Berücksichtigung der Wahrnehmbarkeit auf (z.B. Ortega 2009), gehen aber eher von einem Kontinuum sowie Überlappungsbereichen aus (vgl. Tab. 1).

Zu diesen Kategorisierungen liegen nun einige Befunde und daraus resultierende didaktische Empfehlungen vor: Lyster & Ranta (1997) selbst analysierten das Feedbackverhalten in immersiven Grundschulklassen. In ihrer quantitativen Auswertung kommen sie zu dem Ergebnis, dass das weitaus häufigste Feedback aus Recasts (55%) besteht. Diese Recasts führen allerdings überwiegend nicht zu einer Reparatur-Reaktion (*uptake*) aufseiten der Lernenden. Die Lernenden zu Fehlerkorrekturen zu aktivieren, gelang in dieser Studie hingegen

³ Untersuchungen mit entsprechender Ausrichtung auf die Effektivität von Korrekturhandlungen werden in Schoormann & Schlak (2011a: 52ff.) zusammengefasst.

⁴ Zwar wurde kritisiert, die von Lyster & Ranta (1997) vorgeschlagene Taxonomie stelle eine zu starke Vereinfachung dar (Schoormann & Schlak 2011a: 51), als Basis für erste Analysen oder weitere Operationalisierungen erscheint uns eine derartige Reduktion aber unumgänglich.

Korrektives Feedback nach Lyster & Ranta (1997)	Explizitheitsgrad/ Wahrnehmbarkeit	Beispiel
Explizite Korrektur	maximal explizit	„Richtig muss es heißen...“
Metasprachliches Feedback	sehr explizit	„Der Artikel ist falsch“
Klärungsfrage	weniger explizit	„Wie bitte, was hast du gesagt?“
Elizitierung durch		„Sag das noch mal“ „Formuliere das noch mal anders“
- Aufforderung	explizit	„Wie sagt man?“
- Strategische Pause/ unvollständige Äußerung	implizit	„Ich habe ein Lied...“ („gesungen“)
Recast	eher implizit ⁵	Eine vollständige oder teilweise Reformulierung der Schüleräußerung ohne Fehler
Wiederholung	sehr implizit	Die inkorrekte Äußerung wird wiederholt, lediglich mit ansteigender Intonation, etwa: „Die Kinders?“

Tabelle 1: Kategorien korrektiven Feedbacks nach Lyster & Ranta (1997), Neuordnung nach Explizitheitsgrad

am besten durch Elizitierung, und zwar vor allem durch Fragen. Recasts werden von den AutorInnen zudem als problematisch angesehen, weil unklar bleibt, ob die Lernenden die Diskrepanz zwischen Zielform und Fehler erkennen; schließlich sind Recasts aus Lernendenperspektive implizit und eben auch ambig.

Lochtmann (2003: 9) kommt gleichfalls zu dem Ergebnis, dass Recasts (30,4 %) relativ häufig auftreten, daneben belegt sie aber auch ein häufiges Vorkommen von Rückfragen (30,2%) und metasprachlichem Feedback (23,9%). Datengrundlage bildeten dabei 12 Unterrichtsstunden im DaF-Unterricht an belgischen Sekundarschulen. Schoormann & Schlak (2011a) betonen in ihrem Überblicksartikel ebenfalls, dass es sich bei den Recasts um die häufigste Form von mündlichen Fehlerkorrekturen handelt.

Neben dem Bestreben, Aussagen über die Frequenz der jeweiligen Korrekturtypen zu machen, spielen auch Fragen nach weiteren Einflussfaktoren eine große Rolle in der Forschung. Für uns von Interesse sind vor allem der unterrichtliche Kontext und die Frage, inwiefern Lehrkräfte ihr Interaktionsverhalten an Kontext und Lernende anpassen. Kasper (1985: 200) ging in einer Untersuchung anhand einer Unterrichtsstunde an einem dänischen Gymnasium der Frage nach, inwieweit der jeweilige Unterrichtsfokus eine Präferenz für bestimmte Reparaturhandlungen determiniert. Sie wies nach, dass sowohl das SchülerInnen- als auch das Lehrendenreparaturverhalten in Abhängigkeit davon variiert, ob es sich um sprachfokussierte oder inhaltsfokussierte Unterrichtsaktivitäten handelt (ähnlich auch Seedhouse 2004). Auch Doughty (1993: 107) zog aus Daten zum L2-Unterricht von erwachsenen Lernenden den Schluss: „Fine-tuning does occur in the classroom setting, suggesting that, as com-

⁵ Der Implizitheitsgrad von Recasts ist umstritten (vgl. Schoormann & Schlak 2011a: 58), je nach Diskurseinbettung kann er sehr unterschiedlich ausfallen.

petent speakers of the L2, teachers provide information to second-language learners about the well-formedness of their utterances". Unter der Annahme, dass mündliche Korrekturen grundsätzlich lernfördernd wirken können, wenn sie bewusstmachend sind, geht man übereinstimmend davon aus, dass diese möglichst in authentische Kommunikation wie beim natürlichen Spracherwerb eingebettet sein sollten (vgl. Long 1996; Lochtmann 2003).

Entsprechend legen die meisten didaktischen Empfehlungen (z.B. Schmidt 1994; Depner 2019) nahe, Korrekturen phasengebunden und selektiv einzusetzen, d.h. das Korrekturverhalten dem jeweiligen Unterrichtsfokus anzupassen und z. B. in einer schwächer gesteuerten, stärker mitteilungsbezogenen Unterrichtsphase eher mit implizitem Feedback zu agieren. Die Zuordnung sieht dann kurz gefasst so aus:

- Stark gesteuerte Unterrichtsphasen → Explizite Korrekturen
- Schwächer gesteuerte Unterrichtsphasen → Implizite Korrekturen

Den oben genannten Studien, die von einer Adaption des Lehrverhaltens sprechen, stehen z.B. Beobachtungen von Kleppin (2011) gegenüber. Sie kommentiert die Übertragbarkeit einer derartigen Zuordnung auf die Unterrichtspraxis folgendermaßen:

In der beobachteten Unterrichtspraxis allerdings lässt sich ein solch differenziertes Verhalten nicht immer durchhalten. Vielmehr scheinen Lehrer über bestimmte Korrekturtechniken zu verfügen, die sie grundsätzlich in allen Phasen anwenden und die damit teilweise zu Korrekturroutinen geraten. (Kleppin 2011: 1067)

Die Forschung bietet also insgesamt kein einheitliches Bild dazu, wie adaptives Lehrverhalten und Korrekturpraktiken im Unterricht umgesetzt werden. Auch bezüglich des Aspekts Alter der Lehrkräfte und Lehrerfahrung ist die Lage nicht eindeutig. Einerseits wird Studierenden, wie bereits erwähnt, von Hauck-Thum (2016) größere Flexibilität zugeschrieben, andererseits finden sich Studien, die dem Grad der Erfahrung von Lehrkräften einen positiven Effekt bescheinigen, z.B. „dass Lernende bei erfahreneren Lehrkräften mehr Raum erhalten, auf Feedback zu reagieren und es produktiv zu verarbeiten“ (Schoormann & Schlak 2011a: 66).

3 Feedbackverhalten von LehrnovizInnen

3.1 Daten und Forschungsfragen

Datengrundlage für die qualitativen Analysen bilden videographierte Mitschnitte im Umfang von 13 Stunden Sprachförderunterricht – aufgezeichnet in zwei Grundschulen (jeweils 4. Schuljahr, 8 Stunden) sowie einer Hauptschule (9. Schuljahr, 5 Stunden) –, den Studierende im Rahmen eines Projektseminars neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen über ein Schuljahr hinweg in festen Kleingruppen anboten.⁶ Die Gruppen bestehen in der Regel aus

⁶ Seit 2016 führt das Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb (CEMES) der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) in Kooperation mit dem Amt für Schule und Weiterbildung der Stadt Münster das Projekt „Sprachförderung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“ zur praxisnahen Ausbildung zukünftiger LehrerInnen durch. Zugangsvoraussetzung zur Teilnahme am Projekt ist mindestens das dritte Fachsemester Bachelor Germanistik. Bei den Studierenden des hier zugrunde gelegten Korpus handelt es sich um Masterstudierende. Als fachspezifische Vorkenntnisse ist auf die zu diesem Zeitpunkt abgeschlossene Absolvierung des DaZ-Moduls hinzuweisen. Zudem besuchten die Studierenden ein auf ihre Tätigkeit vorbereitendes Seminar, in dem überblicksartig auf Forschungsergebnisse zum Zweit- und Fremdspracherwerb, jedoch nicht explizit auf Korrekturtechniken eingegangen wurde.

zwei bis vier Kindern sowie einer Sprachförderlehrkraft, die vier Stunden pro Woche an der Schule tätig ist. Die Erstsprachen der Kinder umfassen bei den GrundschülerInnen (N= 5) Russisch, Farsi, Arabisch, Englisch und bei den HauptschülerInnen (N= 3) Arabisch.⁷ Nach Auskunft der Klassenlehrkraft erwerben die Kinder zum Zeitpunkt der Aufnahme Deutsch seit ca. 12 Monaten.

Ausgangsinteresse ist, wie sich studentische Sensibilität für spracherwerbsunterstützende Interaktionsmuster im Korrekturverhalten manifestiert.

Hierzu gehen wir folgenden Fragen nach:

- Wie werden schülerseitige Unterstützungsbedarfe von den LehrnovizInnen bearbeitet?
- Wie flexibel sind LehrnovizInnen in der Ausgestaltung ihres Feedbackverhaltens?
- Inwiefern variieren ihre Feedbackverfahren in Abhängigkeit mit dem jeweiligen Unterrichtsfokus (Bearbeitung von Sprachaufgaben vs. Inhaltsdiskurs)?

Für alle drei Teilfragen ist mit Blick auf die in Abschnitt 2 berichteten Befunde von Interesse, ob sich auch bereits bei LehrnovizInnen Korrekturpraktiken (im Sinne der in Tabelle 1 zusammengestellten Kategorien) beobachten lassen, die als über die unterschiedlichen Unterrichtsphasen hinweg und somit undifferenziert angewandte Korrekturroutinen gelten können. Empirische Antworten hierauf liefern aus unserer Sicht wichtige Ansatzpunkte für die Ausgestaltung früher Professionalisierungsphasen angehender Lehrkräfte.

3.2 Analysen

Die im Folgenden berichteten ersten Ergebnisse unserer Untersuchung basieren auf einem explorativen Vorgehen, bei welchem die Rekonstruktion der Unterrichtsinteraktion im Fokus steht. Die Sichtung des Gesamtdatenmaterials adressierte zunächst die Identifikation von Feedback-Interaktionen unter der Frage, inwiefern sich in Anlehnung an Lyster & Ranta (1997) Variationen von Explizitheitsgraden vorfinden lassen. Hierbei erwies sich als aufschlussreich, zudem ein besonderes Augenmerk auf die kontextuelle Einbettung der Feedback-Interaktionen zu legen. Hierzu unterscheiden wir:

1. Feedback, das innerhalb einer sprachbezogenen Aufgabenbearbeitung zu beobachten ist und damit im Rahmen von sprachlichen Aktivitäten stattfindet, die per se Sprache zum Gegenstand haben und in diesem Sinne formfokussiert sind.
2. Feedback, das sich in stärker inhalts-/mitteilungsorientierten Gesprächssequenzen belegen lässt, bei denen eher der kommunikative Austausch über außersprachliche Inhalte im Vordergrund steht.

Zur terminologischen Unterscheidung bezeichnen wir die erste Variante der kontextuellen Einbettung von Feedback-Interaktionen als *sprachformzentriert*, die zweite Variante als *inhaltszentriert*. Mit Blick auf diese Differenzierung wurden einzelne Sequenzen ausgewählt, nach den GAT 2-Konventionen (Selting et al. 2009) transkribiert und Feinalysen in Bezug auf die Frage, mit welchen Praktiken Feedback-Interaktionen gemeinsam von LehrnovizInnen und Lernenden hervorgebracht und gestaltet werden, unterzogen.

Im Folgenden illustrieren wir unsere bisherigen Beobachtungen und Analyseergebnisse an vier exemplarischen Sequenzen.

⁷ Mit Ausnahme von Englisch sind die monolingual Deutsch sprechenden Studierenden des hier zugrunde gelegten Korpus mit den Erstsprachen der Kinder weitgehend unvertraut.

Beispiel 1 gibt eine Sequenz aus einer Unterrichtsstunde wieder, in der die Studentin zwei beteiligten Kindern aus dem Bilderbuch „Wenn Anna Angst hat“ (Janisch & Jung 2002) vorliest (Z. 15-19).

(1) Implizites Feedback mit Uptake (Grundschule, 4. Schuljahr)

L (A): Lehrnovizin A; S1: Schülerin 1

- 015 L(A): wenn anna Angst hat;
 (-) ruft sie freunde (.) die sie beschützen.
 sie ruft den riesen (.) riesigen riesen (---) der
 niemals schläft.
 (2.0)
- 020 S1: warum schläft die niemals?
 L(A): **warum der niemals schläft?**
 (--) weil **der** nIE müde ist.
 dann muss **der** nicht schlafen.
 S1: okAY.
- 025 **aber eines tages wIrd der müde.**
 L(A): bItte?
 S1: eines tages wIrd der müde.
 L(A): vielleIcht;

Kontextuell findet sich die Sequenz innerhalb der Hinführung zu einer Schreibaufgabe in einem inhaltszentrierten Diskurs. Im Vordergrund steht nicht die Bearbeitung einer Sprachaufgabe, sondern der Austausch über die Rezeption des Bilderbuchs. Im Verlauf des Ausschnitts kommt es auf referentieller Ebene zu einer sprachlichen Ambiguität in der Äußerung des Kindes (Z. 20).⁸ Mit ihrem Recast (Z. 21) stellt die Lehrperson implizites Feedback zur Verfügung, indem sie die Äußerung des Kindes zwar mit der korrekten Genusform rephrasiert, aber zugleich mit der intonatorischen Akzentuierung auf *schläft* den Fokus im selben Zuge auf die Inhaltsebene (zurück)lenkt. Ganz wie wir es aus authentischen Kommunikationssituationen im natürlichen Spracherwerb kennen, findet sich im Fortgang eine mehrmalige, hier dreifache (Z. 21-23) Nennung der korrekten Zielform, gefolgt von dem Uptake der Lernerin (Z. 25). Offenbar ist die Schülerin imstande, einen Kontrast zwischen ihrer eigenen Äußerung und dem zielsprachlich formulierten Recast wahrzunehmen. Insgesamt erfolgt die Korrekturhandlung der Lehrnovizin bezogen auf den grammatischen Fehler hier dennoch ausgesprochen beiläufig. Das – wenngleich nur aktualgenetisch belegbare – Spracherwerbspotenzial des beobachteten Recasts scheint sich hier insbesondere aus der kontinuierlich aufrecht erhaltenen Inhaltsorientierung des Gesprächs zu speisen, bei der die sprachliche Korrektheit zwar bearbeitet wird, aber nicht die primäre Aufmerksamkeit erhält. Möglicherweise ist es aber gerade diese Unmarkiertheit, die hier zum gelingenden Gebrauch der Zielform beiträgt.

(2) Explizites Feedback durch metalinguistische Elizitierung (Hauptschule, 9. Schuljahr)

S1: Schüler 1; L (B): Lehrnovizin B; S2: Schülerin 2

- 005 S1: **ich habe auch n heft.**
mein heft ((unverständlich)).
 L(B): ((unverständlich)) **artIkel.**
 S1: äh: dIE dIE,
 dEr;

⁸ Pronominal verweist das Kind entweder a) auf die Hauptfigur Anna (= grammatikalisch korrekte Genusform, aber inhaltlich nicht der Handlung der Buchvorlage entsprechend) oder b) auf den Riesen (= inhaltlich zutreffend, aber grammatikalisch inkorrekte Genusform).

010 L(B): äh:
 L(B): **UNbestimmte artikel.**
 [dAs heft.]
 S1: [oh Isch]
 L(B): **ich habe AUch?**
 S1: isch habe auch äh:: (-) dAs heft;
 015 L(B): **UNbestimmter artikel.**
 S1: dIE.
 L(B): **UNbestimmt.**
 [hehehe]
 S1: [hmm]
 020 S2: dIE dEn?
 L(B): **UNbestimmter artikel.**
wEIBte noch mal die [unbestimmten,]
 S2: **[ich hAbe auch] ein,**
 L(B): **jA.**
 025 **EIn.**
 S2: EI:n.
 S1: EIn.
 L(B): **ich hAbe auch ein heft.**
okE:.

Auch das zweite Beispiel ist kontextuell in einen inhaltszentrierten Diskurs eingebettet, der stattfindet, während die Lernenden ihre Schreibutensilien auf dem Tisch bereitlegen. Anders als die Lehrnovizin aus Beispiel 1 versucht die Sprachförderlehrkraft B hier mehrfach, mit einem expliziten Feedback eine Reparatur im Artikelgebrauch des Schülers zu elizitieren (ab Z. 06). Dies geschieht mittels metasprachlicher Beiträge, die durchgängig stark elliptisch und mit Imperativcharakter erfolgen. Nach zwei gescheiterten Versuchen wechselt die Studentin zu einem Elizitierungsverfahren mit strategischer Pause (Z. 13), die der Schüler aber nicht mit der Zielform füllt, sodass sie abermals zu metalinguistischem Feedback zurückgreift und dies gleich viermal hintereinander. Die Zielform wird letztlich durch eine Peer-Reparatur realisiert (Z. 23), was mit einer bestätigenden Evaluation der Studentin sowie der nochmaligen Nennung der Zielform ratifiziert wird. Das fast beschwörungsartige Insistieren der Lehrnovizin verdeutlicht ein Machtgefälle zwischen den Beteiligten, bei dem die Partizipation des Lerner über lange Strecken auf ein *trial and error*-Verhalten beschränkt bleibt und der Gesprächsfluss stark beeinträchtigt wird.

(3) Implizites Feedback und Gesprächsunterstützung (Hauptschule, 9. Schuljahr)

Die beiden bisherigen Beispiele legen die Vermutung nahe, dass für die Unterschiede in den beobachteten Feedbacktechniken individuelle Vorlieben der LehrnovizInnen verantwortlich sind. Unser drittes Beispiel jedoch zeigt, dass dieselbe Lehrnovizin B durchaus die Unterrichtsdyamik konstruktiv zu nutzen und ein supportives Gesprächsverhalten anzuwenden in der Lage ist.

S2: Schüler 2; L (B): Lehrnovizin B

S2: Ich will schlAfen.
 L(B): **du willst schlAfen?**
 010 ja du bist müde heute ne?
 S2: jA.
 L(B): hast du nicht gut geschlAfen?
 S2: hm (--) ich hab nur vIEL gearbeitet gestern;
 L(B): **du hast viel geArbeitet?**
 015 S2: jA.
 L(B): wieso hast du viel geArbeitet?
 S2: **ich hab fÄhrrad repa² repa² äh: repariere fÄhrrad.**
fÄhrrad.
 L(B): **du hast dein fÄhrrad repariert,**
 020 S2: jA.
 L(B): okE;

Die Interaktionssituation, die wir hier sehen, findet zwar innerhalb einer Aufgabenbearbeitung statt, im vorliegenden Ausschnitt aber führt der Lerner von sich aus ein neues Gesprächsthema ein und eröffnet damit eine inhaltszentrierte Sequenz. Wie wir im Vorfeld der Reparatursequenz beobachten können, verwendet die Studentin in den Lerner in seinem Kommunikationsverhalten positiv bestärkendes *back channel*-Verhalten (Z. 09, 14). Kontinuierlich wiederholt sie hierbei die Lerneräußerungen, auch an den Stellen, an denen keine Korrektur erforderlich ist. Damit zeigt sie nicht nur Inhaltsinteresse, sondern unterstützt den Lerner auch auf einer diskursiven Ebene bei der Aufrechterhaltung des Gesprächs. Wir bewerten diese Wiederholungen als eine Form des *positiven* Feedbacks, das zugleich als Verständnissicherung fungiert. Auf formaler Ebene ist zu beobachten, dass sie hierzu durchgängig einen Perspektivwechsel vollzieht und die Äußerung des Lerners nicht 1:1 wiederholt, sondern von der 1. Person zur 2. Person Singular umformuliert. Im Verlauf der Sequenz wird dann diese Struktur beibehalten und greift auch – quasi unauffällig – bei einer zu reparierenden Äußerung. Formal unterscheidet sich die Reparatur der Lehrnovizin in Z. 19 von diesen positiven Feedbackformen nicht, sodass nicht eindeutig erkennbar ist, ob und auf welche Weise diese für den Lerner bewusstmachend wirkt. Ein Uptake des Lerners erfolgt nicht, sondern nur eine Zustimmung, die so aber auch bei den vorherigen positiven Feedbacks zu beobachten war. Wir haben es also an der Sprachoberfläche des Feedbackverhaltens mit formal gleichen Strukturen zu tun, die dazu beitragen, dass sich der Lerner als selbstwirksamer Gesprächspartner erfahren kann.

(4) Kombination von Feedbackvariationen (Hauptschule, 9. Schuljahr)

Unser letztes Beispiel illustriert nun, dass innerhalb einer sprachformzentrierten Unterrichtssequenz – hier einer Sprachspielübung – Feedbackhandlungen sehr dicht und variationsreich vorgenommen werden. Aufgabe der SchülerInnen ist es, aus gezogenen Kärtchen, auf denen ein Subjekt und ein Prädikat im Infinitiv abgedruckt sind, einen syntaktisch vollständigen Satz zu konstruieren und dabei ein Objekt zu ergänzen.

S1: Schüler 1; L (B): Lehrnovizin B; S2: Schülerin 2

```

S1:      kOchen.
L(B):   hm:hn:.
005  S1:   isch bIn gekocht;
      L(B): du bIst gekocht?=das ist gAr nicht gut.
      S1:   [((lacht, 3 Sek.))]
      L(B): [wenn du gekOcht bist] dann hAt dich jemand gekocht.
      S1:   ((lacht))isch hAbe gekocht.
010  L(B): jA.
      S1:   ((lacht))
      L(B): wAs hast du gekocht?
      S1:   (---) sUpp.
      L(B): sUppe?
015  S1:   sUppe.
      L(B): okE:. ich hAbe?
      S1:   ich hAbe supp? äh: suppe gekocht;
      L(B): jA. artIkel?
      S1:   (---) wAs (.) artikel?
020  L(B): ich hAbe,
      S2:   (--) EIne?
      ((I nickt S2 zu, 2 Sek.))
      S2:   eine sUppe [gekocht;]

```

Am Beginn dieser Sequenz (Z. 06) steht erneut ein inhaltlich ausgerichtetes Recast mit Perspektivwechsel, wie wir es von derselben Studentin bereits aus Beispiel 3 kennen.

Mit ihrer unmittelbar angeschlossenen Wertung das ist gar nicht gut bleibt die Studentin weiterhin auf der Inhaltsebene und produziert damit eine mehrdeutige Rückmeldung: Oberflächlich positives Feedback wird kombiniert mit einer negativen Wertung. Entsprechend quittiert der Schüler die Bemerkung lediglich mit einem Lachen, bietet jedoch keine Korrektur an. Diese wird aber offenbar von der Studentin erwartet, denn sie führt weiter aus: [wenn du gekocht bist] dann hat dich jemand gekocht und zeigt damit Reparaturbedarf an.

Die im weiteren Verlauf elizitierte Äußerung (ich habe Suppe gekocht) wird zwar positiv bewertet (Z. 18: Ja), es folgt aber nun ein expliziter metasprachlicher Korrekturhinweis (Artikel?). Auch hier sehen wir wieder den schon in Beispiel 2 beobachteten elliptischen Gebrauch metasprachlicher Begriffe, ohne deren Verständlichkeit in Frage zu stellen.

Der Lerner erkennt nun zwar grundsätzlich den Zugzwang; seine Rückfrage (Z. 19: was Artikel?) kann aber dahingehend interpretiert werden, dass der Hinweis nicht ausreichend war. Die Studentin wiederholt daraufhin ihre Elizitierungspraktik der unvollständigen Äußerung mit strategischer Pause (Z. 20). Der Turn wird jetzt jedoch von der anderen Schülerin aufgegriffen, die – zunächst unsicher – die intendierte (Teil-)Reparatur anbietet.

Der Ausschnitt belegt einerseits ein großes Repertoire an unterschiedlichen Feedbacktechniken, über das die Lehrnovizin bereits verfügt. Andererseits wird aber auch deutlich, dass die Kombination dieser vielfältigen Praktiken mit einem recht hohen kommunikativen Aufwand der Verständnissicherung einhergeht und die Zielform „Ich habe eine Suppe gekocht“ auf sehr umständliche Weise erreicht wird. Dabei scheint insbesondere der permanente Wechsel zwischen inhaltlichen Bedeutungsaushandlungen und in ihrem Explizitheitsgrad variierenden Hinweisen auf formalsprachliche Reparaturbedarfe eine Herausforderung für alle Beteiligten darzustellen.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie lassen sich die in den Beispielen illustrierten Befunde nun bündeln? Ausgangspunkt unserer Analysen war die Erwartung, dass das Feedbackverhalten von LehrnovizInnen in Abhängigkeit von der Unterrichtsphase variiert. Zutage trat eine ausgeprägte Unterrichtsdynamik, die davon zeugt, dass der Unterrichtsfokus sich auch innerhalb kurzer Sequenzen ändern kann. Gerade in mitteilungsorientierten Gesprächssequenzen, die unter der Perspektive der Unterrichtsvorbereitung als weniger vorstrukturiert gelten können, ist jederzeit ein Wechsel von der Inhalts- zur Formseite von Sprache möglich. Gleiches kann für sprachformzentrierte Unterrichtssequenzen gesagt werden, in deren Verlauf die Inhaltsseite an Prominenz gewinnt. Für beide Richtungen gilt, dass die Beteiligten geeignete Mittel aufbringen müssen, um den jeweiligen Wechsel im Unterrichtsfokus sprachlich zu bewerkstelligen. Diese Mittel können sowohl implizit als auch explizit ausfallen.

Unsere Beobachtungen führen vor Augen, dass

- LehrnovizInnen hierfür durchaus bereits variationsreiches Feedback einsetzen – auch ohne dass in vorangegangenen Lehrveranstaltungen Feedbacktechniken thematisiert wurden – und
- sich in unseren Daten der Befund, dass Lehrende dazu neigen, bestimmte Korrekturroutinen grundsätzlich in allen Unterrichtsphasen anzuwenden (s.o. Kleppin 2011), für Studierende mit bislang geringer berufspraktischer Erfahrung nicht bestätigen lässt.

Vielmehr beobachten wir Folgendes: Bei LehrnovizInnen scheint gerade in inhaltsorientierten Gesprächssequenzen noch eine intuitive Sensibilität für situationsangemessenes implizites Feedback vorhanden zu sein, was es weiter zu stärken gilt. Allerdings zeigt sich auch: Sowohl in stärker strukturierten sprachbezogenen Unterrichtsphasen – also innerhalb von sprachformzentrierten Aufgaben – als auch jenen inhaltszentrierten Sequenzen, in denen die Studierenden eine Fokusveränderung von der Inhalts- auf die Formseite von Sprache vornehmen möchten, greifen sie vermehrt auf explizite und zudem hochgradig elliptische und wenig auf die Lernenden zugeschnittene Formen der Elizitierung von Reparaturen zurück. Im Beharren auf diese Praktiken nehmen sie zuweilen sehr umständliche Kommunikationsverläufe in Kauf zugunsten des „Durchbringens“ ihrer Unterrichtskonzeption bzw. zugunsten der Umsetzung ihrer normativen Vorstellungen eines auf Explizitheit und Metasprache ausgerichteten Sprachförderunterrichts. Die LernerInnenbeteiligung ist in diesen Situationen auf *trial and error*-Verhalten beschränkt und es sind kaum Erfahrungen des selbstwirksamen Handelns in der Zweitsprache möglich. In Bezug auf die Feedbackformen selbst macht weiterhin gerade der Vergleich zwischen Beispiel 3 und Beispiel 4 deutlich, dass eine Betrachtung allein des Feedbacktyps zu kurz greift und sich auch nicht von festen Form-Funktions-Paaren sprechen lässt. Vielmehr ist es die interaktionale Ausgestaltung, die über die Nutzung des funktionalen Potentials entscheidet. Auch Schoormann & Schlak (2011a: 59) berichten zusammenfassend von Studien, in denen Recasts neben der Funktion des korrektiven Feedbacks ebenfalls verwendet werden „um sich des richtigen Verständnisses einer Äußerung zu vergewissern, um eine Äußerung zur allgemeinen Kenntnisnahme noch einmal zu wiederholen, um den Inhalt der Aussage zu bestätigen usw.“ Es ist also durchaus möglich, dass Recasts zwar die häufigste Form des Feedbacks darstellen, sie aber von den Lernenden nicht unbedingt als Korrektur wahrgenommen werden. In Bezug auf die Recasts in unseren Beispielen konnte beobachtet werden, dass sie mit unterschiedlichen Funktionen verbunden sein können, welche jeweils im Kontext von den Interaktionsbeteiligten markiert, hergestellt und interpretiert werden müssen. Während es sich in den von Schoormann & Schlak (2011a) zusammengefassten Studien vorrangig um Untersuchungen mit erwachsenen Zweitsprach- und DaF-Lernenden handelt, sollte die Funktionalität von Recasts für die hier im Fokus stehende Altersgruppe des Primar- und Sekundarbereichs zukünftig noch näher in den Blick genommen werden.

5 Schlussbetrachtungen

In unserem Beitrag beschäftigten wir uns mit dem Feedbackverhalten von Lehramtsstudierenden im Kontext früher Praxiserfahrungen. Dabei ging es um die Frage, inwieweit LehrnovizInnen bereits in der Lage sind, Korrekturverfahren flexibel in Sprachfördersettings einzubetten und unter Berücksichtigung der situativen Anforderungen lernersensibel auszugestalten. Hierzu warfen wir einen mikroanalytischen Blick auf Feedbacksequenzen innerhalb von sprachformbezogenen sowie inhaltszentrierten Unterrichtssequenzen. Die berichteten Befunde legen nahe, dass Studierende durchaus bereits eine Sensibilisierung für sprachförderliches Verhalten mitbringen, auf welche bei der Aneignung professionellen Wissens sinnvoll aufgebaut werden kann und sollte. So ließ sich beobachten, dass gerade in Momenten, in denen ihr Unterrichtshandeln vermeintlich weniger auf Sprachförderung ausgerichtet ist, LehrnovizInnen intuitiv Recasts anwenden, die entweder zu Uptakes der Lernenden führen oder die Kommunikation in einer Weise aufrechterhalten, bei der sich die SchülerInnen auch in ihrer Zweitsprache als selbstwirksame GesprächspartnerInnen erfahren

können. Ebenso zu beobachtende explizite Feedbackverfahren hingegen haben eher zu umständlichen und wenig flüssigen Sequenzen geführt. Der Gesprächsfluss hebt sich in unseren Befunden also zu einem gewissen Maße als geeignete Größe hervor, um das Gelingen und die Lernförderlichkeit der beobachteten Feedbackinteraktionen mit aller Vorsicht einzuschätzen. Inwiefern den von uns beobachteten Feedbacksequenzen aber ontogenetisch tatsächlich eine erwerbsförderliche Funktion beizumessen ist, kann mit dem hier verfolgten methodischen Ansatz nicht beantwortet werden.⁹ Ausschließlich Uptakes als Beleg für die Effektivität von Feedbacks heranzuziehen, erscheint uns nicht ratsam. Zum einen waren diese nicht in allen Beispielen vorfindbar und zudem zeigt das Ausbleiben eines Uptakes nicht zwangsläufig die Wirkungslosigkeit des Feedbacks an. Zum anderen gilt aber auch umgekehrt: Selbst die hier belegbaren Uptakes indizieren nicht automatisch einen längerfristigen Lernzuwachs, wenngleich sie aktualgenetisch im Sinne von Henrici (1995) für einen *kurzfristigen* Erwerb sprechen. Selbiges trifft auf das von uns beobachtete lernerseitige Anzeigen von Verstehen zu.

Wir wissen, dass eine lernerseitige Signalisierung von Verstehen nicht zwingend auch tatsächliches Verstehen bedeutet und dass eine interaktionelle Ratifizierung des modifizierten Inputs in Form eines Kopfnickens, einer expliziten verbalen Zustimmung oder einer wortwörtlichen Wiederholung keine Garantie dafür darstellt, dass dieser Input auch wirklich zum Intake wird. (Aguado 2010: 819)

Festzuhalten ist, dass die in unseren Daten belegten Korrekturen auf komplexe Weise interaktiv ausgehandelt sowie von den Beteiligten individuellen Anpassungen unterzogen werden. Dabei scheint uns das Feedbackverhalten insgesamt weniger von der Frage abhängig zu sein, ob sich die Interagierenden gerade in einem inhalts- oder in einem sprachformbezogenen Diskurs befinden, als vielmehr davon, welchen Grad der Verstehensicherung die LehrnovizInnen der jeweiligen Situation zuschreiben. Dies führt uns zur Frage, inwiefern die Studierenden ihr Feedbackverhalten im Sinne eines *Recipient Design* individuell auf die Lernenden zuschneiden.¹⁰ An Relevanz gewinnt in diesem Zusammenhang der Analysefokus, ob die Unterschiede des Vorkommens unterschiedlicher Feedbacktypen mit dem Alter der Lernenden korrelieren. Eine quantitative Auswertung der Daten steht zwar noch aus, ein erster Eindruck deutet aber darauf hin, dass Formen indirekten Feedbacks häufiger in der Primarstufe als in der Sekundarstufe anzutreffen sind. Dies steht in Einklang mit Interpretationen anderer (Meta-)Studien (z.B. behandelt in Schoormann & Schlak 2011a: 71), die es für plausibel halten, dass Kinder empfänglicher für implizites interaktionales Feedback sind, da dieses dem Feedback im Rahmen des L1-Erwerbs gleicht. So wäre anzunehmen, dass junge Lernende eher von implizitem Feedback profitieren als Erwachsene. Als weiterer wichtiger Einflussfaktor wird zudem der Aspekt des Literalisierungsgrades diskutiert, da „Lernende mit geringer Literalität eine starke Tendenz aufweisen, das Feedback bedeutungsbezogen zu verarbeiten“ (Schoormann & Schlak 2011a: 68). Diesen Fragen ist in zukünftigen – stärker lernerbezogenen – Analysen nachzugehen.

⁹ Mit Aguado (2010: 823) kann mittlerweile als mehrheitlich anerkannt gelten, „dass nur durch einen longitudinalen Zuschnitt Lernprozesse angemessen erforscht und die Wirkungen von Interaktionen auf den L2-Erwerb überzeugend nachgewiesen werden können“.

¹⁰ Die Bedeutsamkeit des Zuhörerzuschnitts für erwerbsförderliches Lehrerhandeln findet sich auch in Konzepten wie etwa Scaffolding und Finetuning wieder. Ausführlicher beleuchtet werden sie im Ansatz des individualisierten Zuschnitts diskursiver Anforderung und Unterstützung in Unterrichtsgesprächen von Morek & Heller (2021).

Abschließend möchten wir uns der Frage widmen, wie die skizzierten Befunde im Zuge der Professionalisierung und Vermittlung spracherwerbsförderlichen Lehrerhandelns nutzbar gemacht werden können. Für die zukünftige LehrerInnenbildung sehen wir zwei aus unseren Beobachtungen ableitbare Bedarfe: Zum einen sollten starre Vorstellungen eines *doing school*, das mit dem „Durchbringen“ vorbereiteter Aufgaben assoziiert ist, bei den Studierenden aufgebrochen werden zugunsten einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber situativ angepassten Entscheidungen. Zum anderen sollten Studierende darin bestärkt werden, Sprachlernpotenziale nicht nur für die Bearbeitungsphasen der von ihnen vorstrukturierten Aufgaben anzunehmen, sondern für die gesamte Unterrichtszeit – und hier vor allem auch für die von den Lernenden selbst initiierten mitteilungsorientierten Gesprächssequenzen.

Ein wichtiger Schlüssel – neben dem grundlegenden Kennenlernen unterschiedlicher Feedbacktechniken – liegt aus unserer Sicht in der Stärkung und dem Ausbau interaktionaler Sensibilität auf Seiten angehender Lehrkräfte. Darunter verstehen wir erstens die Teilfähigkeit, Lehren und Lernen als Interaktionsprozess zu (er)kennen und die Unterrichtsdynamik aus dieser Perspektive flexibel zu nutzen. Gekoppelt ist hieran die Einsicht, dass sprachliche Lehr-Lern-Prozesse immer wieder neu durch eine individuelle interaktionale Konstellationsspezifität charakterisiert sind, aber eben auch in der jeweiligen Situation interaktiv verhandelt werden können. Das Eingangsstatement unseres Beitrags lässt sich an dieser Stelle also konkretisieren: Sprachlernen findet in *dynamischen* Interaktionsprozessen statt. Klar wird damit auch, dass Pauschalrezepte wie etwa „verwende Feedbacktechnik x in der Situation y“ der interaktionalen Dynamik des Sprachförderunterrichts, die wie oben gezeigt vor allem durch schnelle Wechsel zwischen inhaltsorientierter und sprachformbezogener Kommunikation gekennzeichnet ist, nicht gerecht werden können. Zweitens umfasst interaktionale Sensibilität in der hier umrissenen Konzeption die Teilfähigkeit, im Rahmen des Aufgreifens spracherwerbsförderlicher Anschlussstellen gleichsam die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden in den Blick zu nehmen (vgl. auch Schoormann & Schlak 2011a: 75). Unabdingbare Voraussetzung für ein solches lernersensibles Agieren sind solide Kenntnisse über Spracherwerbsprozesse sowie damit verknüpfte (förder-)diagnostische Kompetenzen, die als zentrale Lernziele in der Lehrerausbildung für das Fach Deutsch und darüber hinaus¹¹ verankert sein sollten.

Beide skizzierten Teilfähigkeiten interaktionaler Sensibilität – also die Kompetenz, die Unterrichtsdynamik flexibel und auf individuelle Lernvoraussetzungen zugeschnitten nutzen zu können – lassen sich sinnvoll sicherlich nur erfahrungsabhängig aufbauen. Neben der Ermöglichung früher Praxiserfahrungen erachten wir diesbezüglich die Arbeit mit videografierten und in Form von Transkripten aufbereiteten Unterrichtsmitschnitten als Methode zur (Selbst-)Reflexion als besonders gewinnbringend. Aktuelle Bemühungen in der (deutsch-)didaktischen Professionsforschung (Schmidt & Schindler 2020) – etwa eine verstärkte Einbindung der Kasuistik in der LehrerInnenbildung (Kupetz 2018) oder Transkriptarbeit als Reflexionsanlass (Sacher 2018) – gehen mit ihrem Anliegen, für die Komplexität von

¹¹ Auch für die LehrerInnenbildung anderer Fächer ließe sich für die Felder Sprachsensibler bzw. Sprachbildender Fachunterricht und Adaptives Lehrhandeln beim hier vorgeschlagenen Konzept interaktionaler Sensibilität ansetzen und so auch Studierende erreichen, die sonst dem Gegenstand Sprache eher zurückhaltend (vgl. Petersen & Peuschel 2020) begegnen.

Unterrichtsinteraktionen zu sensibilisieren, in dieselbe Richtung. Eine Übersicht zu Videoportalen unterschiedlicher Hochschulen, die sich beispielsweise für virtuelle Unterrichtshospitationen und -reflexionen eignen, stellt der „Arbeitskreis Gesprächsanalyse in der Lehrer*innenbildung“ auf seiner *Website* zu Verfügung.¹²

Nicht zu vergessen ist, dass die hier rekonstruierten Herausforderungen, die sich angesichts der dynamisch wechselnden Anforderungen in der Interaktionssituation für LehrnovizInnen zeigten, auf der Analyse von Kleinstgruppenunterricht basieren. Bei voller Klassengröße dürfte sich die Problematik potenzieren. Umso dringlicher erscheint es uns, im Rahmen der LehrerInnenbildung interaktionale Sensibilität als zentral zu fördernde Kompetenzfacette stärker zu fokussieren. In einem ersten Schritt wird es dabei vorrangig auch darum gehen, Studierende frühzeitig mit der mangelnden Prognostizierbarkeit von Sprachfördersituationen zu konfrontieren. Die Erkenntnis, dass (Sprach-)Unterricht stets *gemeinsam* hergestellt wird, dass also auch von den Lernenden wertvolle Initiativen ausgehen, durch die sich erst bestimmte sprachliche Lerngelegenheiten eröffnen, die so didaktisch nicht vorgeplant waren, dürfte dabei gleichermaßen beruhigend wie motivierend für die spätere Berufspraxis sein.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2010): Sozialinteraktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 817–826.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469–520.
- Bruner, Jerome (1985): The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. In: Forgas, Joseph (Ed): *Language and Social Situations*. New York: Springer, 31–46.
- Budumlu, Handan (2021): *Sprachliches und fachliches Lernen beim Übergang von der Grundschule an das Gymnasium – Eine Untersuchung zu Fragen von Lernenden in naturwissenschaftlichen Lehr-/Lernprozessen*. Berlin: Logos Verlag.
- Depner, Günther (2019): Fehlertypologie und -korrektur. In: Roche, Jörg (Eds.): *Sprachen lehren*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 133–153.
- Doughty, Catherine (1993): Fine-tuning of feedback by competent speakers to language learners. In: Alatis, James E. (Ed.): *Strategic Interaction and Language Acquisition. Theory, Practice, and Research*. Washington: Georgetown University Press, 96–108.
- Glaser, Karen; Kupetz, Maxi; You, Hie-Jung (2019): Embracing social interaction in the L2 classroom: perspectives for language teacher education – an introduction. *Classroom Discourse* 10 (1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1571260> (27.03.2021).
- Hauck-Thum, Uta (2016): „Bei uns sind es drei Geißlein, nicht sieben!“ - Mündlich Erzählen – Sprache fördern. In: Inckemann, Elke; Kahlert, Joachim; Sigel, Richard (Eds.): *Förderung von Flüchtlingskindern im Schriftspracherwerb der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 141–153.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* (3), 1–23. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf (27.03.2021).

¹² URL: <https://blogs.urz.uni-halle.de/gelb/>

- Heller, Vivien; Quasthoff, Uta; Prediger, Susanne; Vogler, Anna (2017): Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht. Wie deuten Lehrende Erklärungen und Begründungen von Kindern? In: Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta; Schmellentin-Britz, Claudia (Eds.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr, 139–160.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch* 24 (46), 102–121.
- Heller, Vivien; Quasthoff, Uta (2021): Unterricht aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Passungen und Divergenzen zwischen Perspektiven auf Klassengespräche. In: Quasthoff et al. (Eds.), 425–481.
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Henrici, Gert; Herlemann, Brigitte (1986): *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- Hormann, Oliver; Skowronek, Merle (2019): Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse. *Frühe Bildung* 8 (4), 194–199.
- Howe, Christine; Abedin, Manzoorul (2013): Classroom dialogue: a systematic review across four decades of Research. *Cambridge Journal of Education* 43 (3), 325–356. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024> (27.03.2021).
- Isler, Dieter; Künzli, Sibylle; Wiesner, Esther (2014): Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 36 (3), 459–479.
- Janisch, Heinz; Jung, Barbara (2002): *Wenn Anna Angst hat*. Wien: Jungbrunnen Verlag.
- Kasper, Gabriele (1985): Repair in Foreign Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 7 (2), 200–215. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005374> (27.03.2021).
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): *Die an Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. Berlin: De Gruyter.
- Kleppin, Karin (2011): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (1. Halbband)*. Berlin; New York: De Gruyter, 1060–1072.
- Kleppin, Karin (2019): Korrektives Feedback und Verfahren der interaktionistischen dynamischen Evaluation. In: Roche, Jörg (Ed.): *Sprachen lehren*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 189–207.
- Koole, Tom; Elbers, Ed (2014): Responsiveness in teacher explanations: A conversation analytical perspective on scaffolding. *Linguistics and Education* 26, 57–69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2014.02.001> (27.03.2021).
- Kupetz, Maxi (2018): Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In: Caruso, Celestine; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas; Schick, Kim (Eds.): *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte und Methoden*. Trier: WVT, 49–68.
- Kurtenbach, Stephanie; Bose, Ines (Eds.) (2013): *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 47)*. Frankfurt: Peter Lang.
- Leßmann, Ann-Christin (2020): *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden*. Tübingen: Stauffenburg.

- Leßmann, Ann-Christin (2021): Diskursanforderungen in der Grundschule. In: Quasthoff et al. (Eds.), 279–302.
- Lochtman, Katja (2003): Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. *German as a foreign language: gfl-journal* 3, 1–19. <http://www.gfl-journal.de/3-2003/lochtman.pdf> (27.03.2021).
- Long, Michael H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C.; Bhatia, Tej K. (Eds.): *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, 413–468.
- Lyster, Roy; Ranta, Leila (1997): Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1), 37–66.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2021): Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung. *Finetuning* diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In: Quasthoff et al. (Eds.), 381–424.
- Ortega, Lourdes (2009): *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder.
- Petersen, Inger; Peuschel, Kristina (2020): ...ich bin ja keine Sprachstudentin. Wissen über Sprache für den sprachbildenden Fachunterricht. In: Heinz, Tobias; Kilian, Jörg; Brouër, Birgit; Janzen, Margot (Eds.): *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann, 217–240.
- Prediger, Susanne (2021): Von Unterrichtsforschung zu Design-Research auf Professionalisierungsebene: Diskurssensible Gesprächsführung lernen. In: Quasthoff et al. (Eds.), 347–377. <https://doi.org/10.1515/9783110707168-012>.
- Quasthoff, Uta; Heller, Vivien; Morek, Miriam (Eds.) (2021): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen (Reihe Germanistische Linguistik 324)*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110707168> (27.03.2021).
- Ramge, Hans (1980): Korrekturhandlungen von Lehrern im Deutschunterricht. In: Ramge, Hans (Ed.): *Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht*. Gießen: Schmitz, 132–157.
- Reusser, Kurt; Christine Pauli (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Eds.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 642–661.
- Sacher, Julia (2018): Unterrichtskommunikation und -Interaktion als Professionalisierungsthemen der Lehrer*innenausbildung. In: Caruso, Celestine; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas; Schick, Kim (Eds.): *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte und Methoden*. Trier: WVT, 103–118.
- Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail; Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair. *Language* 53 (2), 361–382.
- Schmidt, Richard (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11 (2), 129–158.
- Schmidt, Reiner (1994): Fehler. In Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Eds.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 333–352.
- Schmidt, Frederike; Schindler, Kirsten (Eds.) (2020): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Berlin: Peter Lang.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2011a): Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22 (1), 43–84.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2011b): Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 51, 77–105.

- Seedhouse, Paul (2004): The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. *Language Learning* 54 (1), x–300. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9922.2004.00266.x> (27.03.2021).
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (12.10.2021).
- Sert, Olcay (2015): *Social Interaction and L2 Classroom Discourse (Studies in Social Interaction)*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sert, Olcay (2019): Classroom Interaction and Language Teacher Education. In: Walsh, Steve; Mann, Steve (Eds.): *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. London: Routledge, 216–238.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. London: Routledge.
- Walsh, Steve; Li, Li (2013): Conversations as Space for Learning. *International Journal of Applied Linguistics* 23 (2), 247–266.
- Wecker, Verena (2019): Grammatisches Monitoring beim L2-Erzählen. In: Binanzer, Anja; Langlotz, Miriam; Wecker, Verena (Eds.): *Grammatik in Erzählungen - Grammatik für Erzählungen. Erwerbs-, Entwicklungs- und Förderperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 79–102.

Transkriptionskonventionen

Die obigen Transkripte orientieren sich an den Regeln und Konventionen von ‚GAT 2‘ (Selting et al. 2009). Anders als bei ‚GAT 2‘ wurde allerdings nicht die gesamte betonte Silbe großgeschrieben, sondern lediglich der Vokal oder die Vokale in Silbennposition. Zentrale Konventionen finden sich in der folgenden Liste.

Allgemeines

S1/S2 Schülerin oder Schüler
L(A)/L(B) Lehrnovizin A, B

Aussprache

Tilgungen (z.B. „n“ für ein), Klitisierungen (z.B. „biste“ für bist du) und Regionalismen (z.B. „weisch“ für weißt du) werden nachmodelliert. Komposita werden ohne Bindestrich transkribiert, Abkürzungen, Buchstaben und Zahlwörter ausgeschrieben.

Tonhöhenbewegung am Ende der Einheit

. tief fallend
; mittel fallend
- neutral
, mittel steigend
? hoch steigend

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

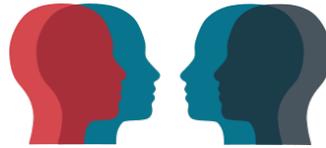
[] Überlappungen und Simultansprechen
= schneller Anschluss neuer Turns oder Einheiten

Pausen

(.) Mikropause
(-), (--), (---) Pausen von ca. 0.25 bis 1 Sek. Dauer
(n) ab einer Pause von mehr als 1 Sek. Länge wird die Dauer der Pause in Klammern angegeben, z. B. (1.5)

Sonstige Konventionen

:, ::, ::: Dehnung, Längung, je nach Dauer
? Versprecher, Wort- und Satzabbrüche bei hörbarem Glottalverschluss
(()) non- und paraverbale Handlungen und Ereignisse
<< >> interpretierende Kommentare
() Unverständliches, z. T. werden der nicht sicher konstruierbare Wortlaut oder mögliche Alternativen in den Klammern verschriftlicht



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2021, Band 1, Heft 1

Rekodieren durch Lehrkräfte in der DaZ-Unterrichtsinteraktion*

Analysen mit dem ViKo_sprache

Kristina Peuschel
Universität Augsburg

Christine Stahl
Universität Augsburg

Zusammenfassung

Im Beitrag werden Unterrichtsinteraktionen im institutionalisierten DaZ-Unterricht mit Kindern und Jugendlichen in Bezug auf das lehrerseitige Rekodieren von lernerseitigen Äußerungen analysiert. Das Rekodieren von Schüler*innenäußerungen gilt als eine Mikro-Scaffolding-Strategie (Gibbons 2015), die Lehrpersonen anwenden um Zweitsprachlernende in der mündlichen Unterrichtsinteraktion sprachlich zu fördern. Die Datenbasis der Analysen dieses Beitrages sind Unterrichtsvideographien aus dem DaZ-Unterricht sowie aus dem sprachsensiblen Fachunterricht an bayerischen Grund- und Mittelschulen, die im Augsburger Videokorpus Sprachliche Heterogenität in der Schule (ViKo_spracHe) vorliegen. Nach der theoretischen Rahmung des Analysefokus sowie der Beschreibung des ViKo_spracHe werden deskriptive Analysen zum lehrerseitigen Rekodieren in der DaZ-Unterrichtsinteraktion präsentiert und als Aspekt der professionellen Gestaltung sprachlernförderlicher Unterrichtsinteraktion diskutiert. Die intentionale Modellierung der eigenen Lehr- und Instruktionssprache gilt dabei als Teilbereich des professionellen Handelns von DaZ-Lehrkräften.

Schlagwörter: DaZ-Unterricht, Mikro-Scaffolding, Rekodieren, Professionalisierung, Lehrsprache

Abstract

This article analyzes classroom interactions in institutionalized German as a Second Language classes with children and adolescents with regard to teacher recoding of learner utterances. Recoding students' utterances is considered a micro-scaffolding strategy (Gibbons 2015) that teachers use to support second language learners in oral classroom interactions. The data basis of the paper is classroom videographies from German as a Second Language (GSL) lessons as well as from language-sensitive subject lessons at Bavarian elementary and middle schools, which are available in the Augsburg Video Corpus Sprachliche Heterogenität in der Schule (ViKo_spracHe). After the theoretical framing of the focus of analysis as well as the description of ViKo_spracHe, analysis results are presented. These show how teacher-side recoding is realized in the GSL classroom interaction. The results are discussed in relation to the importance of language learning supportive classroom interaction, whereby the intentional modeling of teaching and instructional language is understood as professional action in the sense of professionalization of GSL teachers.

Keywords: German as a second language, micro-scaffolding, recoding, professionalization, educational language use

* Wir danken sehr herzlich den Herausgeberinnen sowie Gutachterinnen für die hilfreichen Kommentare und Hinweise zur Überarbeitung früherer Versionen dieses Beitrages.



1 Einleitung

Professionelles Handeln von DaZ-Lehrkräften sowie von Lehrkräften in sprachlich heterogenen Klassen bedeutet unter anderem, Unterrichtsinteraktionen so zu gestalten, dass diese sprachlernförderlich wirken. Dass sich Unterricht als kommunikativer Raum entfalten kann, in dem integrierte Sprachförderung und Sprachbildung stattfinden, stellt (angehende) Lehrpersonen im Fach DaZ vor Herausforderungen. Dabei können bereits kleine Veränderungen im kommunikativen Handeln einer Lehrperson die sprachliche Entwicklung der Schüler*innen unterstützen. Gegenstand des Beitrages ist daher die Mikroanalyse der Lehr- und Instruktionssprache mit dem Fokus Rekodieren, das als sprachlernförderliche Mikro-Scaffolding-Strategie gilt. Unter der Fragestellung der Umsetzung von lehrerseitigen Rekodierungen von Schüler*innenäußerungen werden Video- und Transkriptdaten aus dem DaZ-Unterricht sowie aus dem Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen des Videokorpus *Sprachliche Heterogenität in der Schule (ViKo_sprache)* der Universität Augsburg untersucht.¹ Es wird ein Beitrag zum Diskurs um die qualitätsvolle Gestaltung sprachlernförderlicher DaZ-Unterrichtsinteraktionen geleistet.

2 Rekodieren und sprachlernförderliche DaZ-Unterrichtsinteraktion: Befunde und Forschungsfragen

In einer „versprachlichte[n] Institution“ (Ehlich 2013: 200) wie der Schule und in Kommunikationssituationen wie dem Sprach- und Fachunterricht unter den im DaZ-Kontext typischen Bedingungen großer sprachlicher Heterogenität ist die Entwicklung umfassender Kompetenzen der dominanten Schul- und Unterrichtssprache Deutsch zu einer wichtigen Anforderung für Schüler*innen und gleichzeitig zu einer Herausforderung für Lehrkräfte avanciert. Im schulischen DaZ-Unterricht, der als Sprachunterricht mit Fachbezug in geschlossenen (parallel zum Regelunterricht stattfindend) oder offenen (immersiven) Modellen bundesweit uneinheitlich umgesetzt wird, dominiert die Perspektive auf den Erwerb von Deutschkompetenzen für die Bewältigung der Anforderungen des Fachunterrichts. Dabei gilt die deutsche Sprache als das zentrale Medium des Lernens und als Medium der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden sowie unter Peers. In dieser umfassenden Funktion bestimmt, stützt oder beschränkt sprachliche Kompetenz in Deutsch mündlich wie schriftlich die Möglichkeiten der unterrichtlichen Teilhabe und der unterrichtlichen Interaktionen. Unter der Voraussetzung, dass Sprache in soziokultureller Perspektive zugleich

¹ Ein Überblick über das *ViKo_sprache* wird hier gegeben:

https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philhist/professuren/germanistik/deutsch-als-zweit-fremdsprache-und-seine-didaktik/forschung/laufende-projekte/lehet_d/das-viko_sprache/. Der Zugang zum *ViKo_sprache* ist wie folgt möglich:

- Augsburger Online-Kurslabor: passwortgeschützt auf Antrag für die Lehrkräftebildung DaZ (<https://onlinekurslabor.phil.uni-augsburg.de/course/home/22299>), Kontakt: Christine Stahl (christine.stahl@uni-a.de)
- Meta-Videoportal der Universität Münster: <https://www.unterrichtsvideos.net/metaportal/>; Suchmenü „LeHet“, „Uni Augsburg“, „Unterrichtsfach: Deutsch“ oder Schlagwortsuche „sprachsensibler Fachunterricht“

Medium, Gegenstand und Werkzeug schulischer und fachlicher Lernprozesse ist und die mündliche Interaktion im DaZ-Unterricht einen hohen Stellenwert hat, soll nachfolgend auf einige ausgewählte theoretische Modelle zum mündlichen Handeln in der Unterrichtsinteraktion eingegangen werden.

Mündlichkeit und mündliche Interaktionen bestimmen zu einem großen Teil das Geschehen im Sprachunterricht DaZ/DaF, aber auch im Fachunterricht. Unterricht ist ein spezifischer Kommunikationsraum, in dem Lehrpersonen auf vielfältige Weise mündlich sprachlich handeln und dabei den sprachlichen und fachlichen Kompetenzerwerb der Schüler*innen unterstützen, ihre Motivation und ihr Interesse wecken sowie das Unterrichtsgeschehen steuern (vgl. Peuschel 2021). Innerhalb dieses Kommunikationsraumes, insbesondere wenn er von mehrsprachigen Akteur*innen ausgefüllt wird, entstehen spezifische kommunikative Settings, die von den Lehrkräften ausgestaltet werden. (Lehramts-)Studierende sind häufig unsicher, wenn sie mit der Aufgabe der aktiven Gestaltung von Unterrichtsinteraktion und der Unterstützung mündlicher Interaktion in sprachlich heterogenen Lerngruppen konfrontiert werden (Peuschel & Sieberkrob 2017). Durch minimale Anpassungen im kommunikativen Handeln können Lehrkräfte den Unterricht nicht nur lenken und steuern, sondern auch die sprachliche Interaktion mit den Schüler*innen modellieren und so einen Beitrag zum Sprachlernen leisten.

Lehrkräfte steuern das Unterrichtsgeschehen nicht allein durch eine auf Sprache bedachte Unterrichtsplanung, sondern auch über die bewusste Modellierung ihrer eigenen Sprache in der Unterrichtsinteraktion. Sie sind daher gefordert, ihre Kommunikationsweisen und -handlungen zu reflektieren, ggf. zu verändern und anzupassen um die Qualität der Interaktionen zu erhöhen. Diese zeigt sich u.a. in den folgenden beiden Merkmalen:

Q1: DaZ-Lehrkräfte verwenden zugunsten einer qualitätsvollen sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion konsequent Mikro-Scaffolding-Strategien.

Q2: Lehrkräfte variieren und modellieren in einer sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion funktional ihre Lehrsprache.

Unterrichtsinteraktion, Unterrichtskommunikation und Unterrichtsdiskurs werden vielfältig beforscht. Mit Blick auf den schulisch institutionalisierten Zweitsprachunterricht Deutsch können grundsätzlich Diskursstudien, Studien mit Fokus auf die Sprache der Lernenden, in der Regel Kinder, sowie Studien mit dem Fokus auf die Sprache der Lehrperson unterschieden werden (vgl. z.B. die Diskussion in Kleinschmidt-Schinke 2018, 212-292). Unterrichtsinteraktionsstudien weisen zudem verschiedene theoretische Bezugnahmen auf, so nimmt Becker-Mrotzek (2009) die Perspektive der Gesprächsforschung und Gesprächsdidaktik ein, in Vogt (2016) werden Prozesse des mündlichen fachlichen Erklärens präzisiert, im Unterricht realisierte bildungssprachliche Praktiken, „die der institutionellen Situiertheit und medialen Spezifik sprachlichen Handelns in Bildungszusammenhängen“ (Morek & Heller 2012: 69) Rechnung tragen, stehen im Zentrum soziolinguistischer und gesprächsanalytischer Arbeiten. Die linguistische Pragmatik liefert wesentliche theoretische und empirische Beiträge zu Unterricht als institutionalisiertem Diskurs (Ehlich & Rehbein 1986; Redder 2016). Die diskursiven, interaktionalen und wissenstransferierenden Handlungen des Erklärens, Beschreibens und Argumentierens im (Fach-)Unterricht stehen im Mittelpunkt der Arbeiten von Meißner & Wyss (2017), Rehbein (1984), Vogt (2015, 2016) und Gadow (2016, 2017).

Becker-Mrotzek & Vogt (2009) zufolge sind es „vor allem sprachliche Äußerungen – von Lehrern und Schülern – die Lernprozesse auslösen und sichtbar machen“ (ebd.: 4). Für Schmölzer-Eibinger (2014) ist die Sprache der Lehrkraft eine Ressource für den Erwerb von Bildungssprache, da sie in der Interaktion sprachförderliche Elemente enthält und Schüler*innen „an den Gebrauch von Bildungssprache herangeführt werden“ (ebd.: 9). Rost-Roth (2017) postuliert einen Zusammenhang zwischen den Bildungschancen von Schüler*innen und ihrer aktiven Partizipation an der Unterrichtskommunikation, eine Perspektive die als Diskursfähigkeit von Schüler*innen auch von Heller (2015) und Heller & Morek (2015) gestützt wird. In Heller & Morek (2019) weisen die Autorinnen darauf hin, dass nach Wirkungen der Unterrichtsinteraktion „auf sprachliches Lernen von Schülerinnen und Schülern [...] bislang so gut wie nie gefragt worden“ sei (ebd.: 102). Ihr deutschdidaktisches Review von Studien zur Förderung fachlichen und sprachlichen Lernens, in das keine Arbeiten zum Zweit- und Fremdspracherwerb des Deutschen eingingen, bescheinigt der Forschungslandschaft eine große Lücke, vor allem im Bereich der Wirksamkeit von sprach- und diskurs-erwerbsförderlichen Verfahren (ebd.: 111-112). Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass noch ungeklärt sei, „welche sprachlich-interaktiven Verfahren [...] auf welche Weise lernwirksam sind“ (ebd.: 116), und der Blick „auf heterogene Schülerschaften und etwaige differenzielle Wirksamkeiten“ fehle (ebd.: 117).

Gleichwohl liegen bereits seit den 1970er Jahren Studien zu eben dieser Wirksamkeit aus der Fremd- und Zweitsprachforschung vor. In ihrer Zusammenfassung zweit- und fremdsprachlicher Forschung unter der Perspektive sozial-interaktionistischer Ansätze beschreibt Aguado (2010) die Entwicklung einer Input-orientierten Forschungsperspektive hin zu einer interaktional-aushandelnden Perspektive unter Verweis auf die Studien von Long und die in diesem Zusammenhang formulierte Interaktionshypothese des Zweit- und Fremdsprachlernens/-erwerbs. So werden hier bereits sprachlich interaktive Verfahren wie „Vereinfachungen, Verkürzungen, Wiederholungen und Rephrasierungen“ (Aguado 2010: 818) in der sprachlichen Interaktion zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern identifiziert und in ihrer Bedeutung für die absichtsvolle Gestaltung von spracherwerbsförderlichen L2-Interaktionen diskutiert. Eine kognitivistische Perspektive auf Interaktion scheint jedoch dem Gegenstand nicht gerecht zu werden, sodass soziokulturelle Perspektiven unter Rückgriff auf Vygotskys Idee der Zone der nächsten Entwicklung und der Rolle der Unterstützung von (sprachlichen) Noviz*innen durch (sprachliche) Expert*innen breit rezipiert werden. Gleichzeitig wird kollaborativen und kooperativen Interaktionen unter Lernenden große Aufmerksamkeit geschenkt und es wird versucht, soziokulturelle mit kognitiven Ansätzen zu verbinden (Aguado 2010: 822ff).

In ihrer Studie zur an die Schüler*innen gerichtete Sprache referiert Kleinschmidt-Schinke (2018) unter anderem den Forschungsstand zur Lehrersprache als Ressource des schulischen Spracherwerbs aus der Perspektive der Erstsprach- sowie Zweitsprach-/Fremdspracherwerbsforschung. Neben der Rolle der Adaption des lehrerseitigen Inputs werden sogenannte mikrointeraktionale Stützmechanismen diskutiert, die dazu beitragen können, L2-Lernen und Erwerb zu unterstützen. Zu ersteren gehören die bereits in den 1980er Jahren von Long identifizierten und vielfach in der Forschung aufgegriffenen *confirmation checks*, *comprehension checks* und *clarification requests* (vgl. ebd.: 216). Zu letzteren gehören lehrerseitige Äußerungen, die eine schülerseitige Äußerung (verändernd) aufgreifen (*responsive* vs. *nonresponsive*, vgl. ebd., 262 unter Rückgriff auf Speidel 1987). Diese werden als „a) ‚exact repetition‘, b) ‚repetition with some addition or rewording‘, c) ‚repetition with much elaboration or rewording‘, d) rewording or elaboration with

minimal or no repetition (Speidel 1987: 105)“ realisiert (Kleinschmidt-Schinke 2018: 262). Die Autorin führt zudem die Forschung zu verschiedenen Arten von sprachlichem Feedback in Erst- und Zweit- bzw. fremdsprachlicher Interaktion zusammen, zu diesen auch Reformulierungen (ebd.: 264f) zählen. Mit Bührig (1996) liegen zudem grundlegende pragmatische Analysen zum reformulierenden sprachlichen Handeln vor, zu denen die Handlungen des Umformulierens, des Zusammenfassens und des Rephrasierens gehören (ebd.: 94, vgl. dazu auch Peuschel 2019: 80).

Als allgemeine Anforderungen an Lehr(er)sprache in der Unterrichtsinteraktion gelten ihre Verständlichkeit für die Schüler*innen, ihre Flexibilität, Korrektheit und Angemessenheit (vgl. Thürmann & Vollmer 2013). Untersuchungen von Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher (2013, zitiert nach Schmölzer-Eibinger 2014: 11) „[...] zeigen jedoch, dass der mündliche Sprachgebrauch von Fachlehrkräften oft durch Ungenauigkeit und Vagheit gekennzeichnet ist und Erklärungen und Begründungen vielfach unklar und schwer nachvollziehbar sind“. Mikro-Scaffolding-Strategien und deren Umsetzung werden recht umfangreich in der Literatur diskutiert (vgl. Gibbons 2015; Hammond & Gibbons 2005: 20; Kniffka 2010, 2017; Peuschel & Burkard 2019: 87f). Dabei werden immer wieder einzelne Strategien wie die Verlangsamung von Interaktionen, ein geringeres lehrerseitiges Sprechtempo, mehr schülerseitige Planungszeit, die Rekodierung durch das Aufgreifen, Erweitern und Rephrasieren von schülerseitigen Äußerungen sowie deren Einbettung in größere thematische und konzeptionelle Zusammenhänge, verschiedenes korrekatives Feedback sowie variierende Interaktionsmuster aufgelistet (Kniffka 2010: 3), ohne jedoch ausreichend empirische Befunde zu ihrer konkreten Wirksamkeit bereit zu halten. Harren (2013, 2015, 2016) hingegen kann zeigen, dass in der interaktiven Vermittlung von Begriffen im Biologieunterricht lehrerseitig auf Schüler*innenbeiträge eingegangen wird und mit diesen weitergearbeitet wird. So unterstützen Lehrkräfte Schüler*innen bei der fachlich angemessenen Wortwahl und geben unterschiedlich stark sprachförderliches Feedback. Eine Strategie, die von Gibbons (2015: 25) empfohlen wird, Zweitsprachlernende in der Unterrichtsinteraktion mündlich handelnd zu unterstützen, ist „[to] model academic language by building on, extending, and rewording what students say“ (ebd.: 28). Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass neben den bekannten Mikro-Scaffolding-Strategien weitere Modellierungen mündlicher Äußerungen in Lehr- und Instruktionssprache, wie zum Beispiel das aktive Zuhören oder die Art und Weise der Fragestellung die Qualität von Unterrichtsinteraktion bestenfalls positiv beeinflussen (vgl. dazu Peuschel & Burkard 2019: 88-91). Das Rekodieren von Äußerungen von Schüler*innen durch Lehrpersonen steht nachfolgend im Mittelpunkt des Beitrages, indem deskriptiv gezeigt wird, welchen Stellenwert und welche Qualität das lehrerseitige Rekodieren in den im *Viko_sprache* zugänglichen DaZ-Unterrichtsinteraktionen hat. Es werden folgende Forschungsfragen beantwortet:

1. Wie oft rekodieren Lehrkräfte im DaZ-Unterricht die Äußerungen der Schüler*innen?
2. Wie lassen sich Varianten lehrerseitiger Rekodierungen näher beschreiben?

Die Darstellung und Interpretation der Analyseergebnisse führt abschließend zur Diskussion der Fähigkeit, lehrerseitig rekodierend auf Äußerungen von Schüler*innen eingehen zu können und in diesem Teilaspekt DaZ-Unterrichtsinteraktionen professionell sprachlernförderlich gestalten zu können.

3 Methodik: Transkript- und Videoanalysen mit dem *ViKo_sprache*

3.1 Das Augsburger Videokorpus Sprachliche Heterogenität in der Schule (*ViKo_sprache*)

Das *Videokorpus Sprachliche Heterogenität in der Schule (ViKo_sprache)* bietet eine Grundlage für die empirische Analyse von DaZ-Unterrichtsinteraktionen unter verschiedenen Fragestellungen (vgl. Stahl & Peuschel i.V.). Im Zeitraum von 2016 bis 2020 wurden im Kontext des Augsburger *Qualitätsoffensive-Lehrerbildung-Projekts LeHet (Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität)* Unterrichtsvideographien im DaZ-Unterricht und im sprachsensiblen Fachunterricht mit sprachlich heterogenen Lerngruppen erstellt (Stahl, Schaupp & da Silva 2018). Die Unterrichtsmitschnitte (Abbildung 1), die mit drei bis vier Kameras und bis zu neun Lavalier(funk)mikrofonen durchgeführt wurden, wurden technisch so aufbereitet, dass ein simultan ablaufendes Video aller drei bis vier Videoaufnahmen zeitgleich drei bis vier Perspektiven anbietet (Stahl et al. 2018).

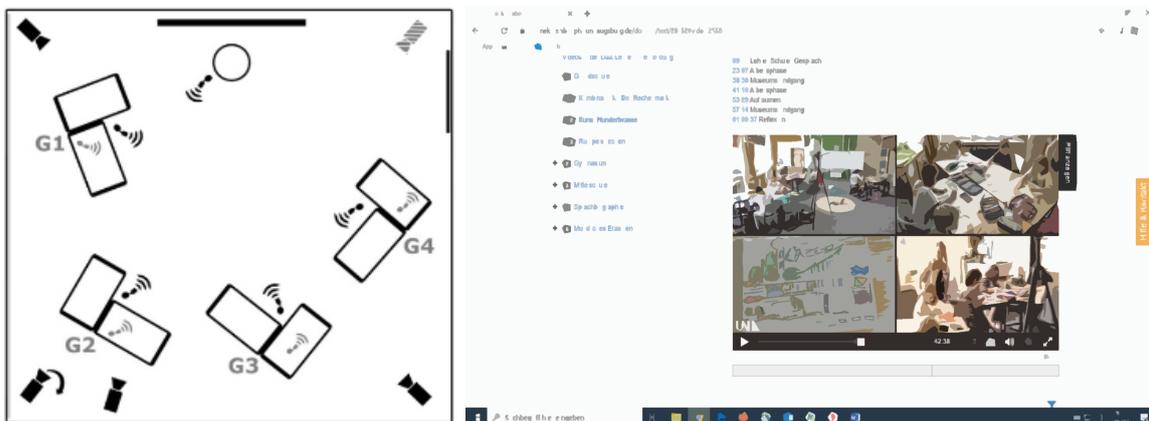


Abbildung 1: Skizze der Kameraperspektiven und des aufbereiteten Videomaterials

Die Unterrichtsvideos im *ViKo_sprache* (DaZ-Unterricht und Regelunterricht in sprachlich heterogenen Klassen) sind nach Schulart (Grundschule, Mittelschule, Gymnasium), Klassenart (Regelklasse, Deutschklasse, DaZ-Sprachfördergruppe), Jahrgangsstufe, Fach und Länge des Videos sowie durch ein thematisches Schlagwort klassifiziert. Vier Unterrichtseinheiten wurden in Deutschklassen aufgenommen (DaZ), in denen im Bundesland Bayern neuzugewanderte und/oder mehrsprachige Schüler*innen für ein bis maximal zwei Jahre Schwerpunkunterricht in DaZ sowie Fachunterricht erhalten, wobei der zügige Übergang in den Regelunterricht angestrebt wird. Acht Unterrichtsmitschnitte zeigen sprachsensiblen und sprachbewussten Fachunterricht aus verschiedenen Fächergruppen. Zwei weitere Unterrichtsmitschnitte zeigen das Lernen in der additiven Sprachförderung DaZ. Insgesamt stehen im *ViKo_sprache* folgende Daten zur Verfügung:

- Videos in mehrperspektivischer Darstellung von 14 vollständigen Unterrichtsstunden (DaZ-Unterricht, sprachsensibler Fachunterricht) im Umfang von mehr als zwölf Zeitstunden
- vollständige Transkripte der 14 videographierten Unterrichtsstunden (GAT2, vgl. Selting et al. 2009)

- Zusatzmaterial wie Schreibprodukte von Schüler*innen, Arbeitsblätter der videografierten Stunden, Unterrichtspläne etc.
- Videovignetten zur Illustration spezifischer Handlungen von Lehrkräften, z.B. sprachlernförderliche Unterrichtskommunikation, sprachbewusste Lehrsprache etc.

Neben allgemeinen Informationen zum jeweiligen Video wird in den Transkripten ein Überblick über die Lerninhalte, die umgesetzten Sozialformen und Methoden sowie zur Sitzordnung der Schüler*innen gegeben. Das *ViKo_sprache* hält also Interaktionsdaten für die empirische Untersuchung fachdidaktischer Fragestellungen zu Makro- und Mikrostrukturen von DaZ-Unterrichtsinteraktion (vgl. z.B. Schwab et al. 2017; Schramm & Bechtel 2019) sowie der Interaktion im Fachunterricht mit sprachlich heterogenen Klassen bereit. Im *ViKo_sprache* wird versucht, die gesamte fachliche und sprachliche Breite des schulischen DaZ-Unterrichts und der Herausforderungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität exemplarisch abzubilden.

3.2 Lehrerseitiges Rekodieren: Datengrundlage, -kodierung und -auswertung

Aus dem *ViKo_sprache* wurden für die Analyse des lehrerseitigen Rekodierens in diesem Beitrag drei DaZ-Unterrichtsvideos im Gesamtumfang von zwei Stunden und 30 Minuten ausgewählt. Es handelt sich um eine DaZ-Stunde der Grundschule, Primarstufe, zum Märchen „Rumpelstilzchen“, um eine DaZ-Stunde der Mittelschule, Sekundarstufe I, zur Wortschatzarbeit zum Thema „Sommerwörter“ sowie um eine DaZ-Förderstunde der Sekundarstufe I zum Thema „Martin Luther 1518 in Augsburg“ mit einem Kompetenzfokus auf dem Schreiben. Die Interaktionsanalysen erfolgten auf der Basis der GAT2-Transkripte mit Hilfe von MAXQDA, das sich als Analysetool für die Kodierung von textbasierten Unterrichtstranskripten gut eignet. Die zunächst offene Kodierung von Interaktionssequenzen des Rekodierens, angelehnt an inhaltsanalytische Verfahren, sowie die nachfolgende Quantifizierung und weitere qualitative Ausdifferenzierung der Kategorien ist den hier gestellten Forschungsfragen angemessen.² Die erste vollständige und doppelte Kodierung nur eines Transkripts durch zwei Kodierenden erfolgte zunächst deduktiv auf der Basis der folgenden Definition: Als lehrerseitige Rekodierungen, also als Aufgreifen einer Schüler*innenäußerung (SÄ) seitens der Lehrkraft (L), gelten alle diejenigen Sequenzen, deren Beginn eine SÄ als Impuls aufweist, welche daraufhin von der L inhaltlich explizit aufgegriffen wird. Das Ende der Sequenz fällt mit dem Ende der Lehrkraftäußerung zusammen. Transkriptauszug (1) soll dies verdeutlichen. Die SÄ von S02 in Zeile 142 enthält die Formulierung „ein armer müller“, die als Impuls von L aufgegriffen wird und im Zuge der Interaktion in Zeile 145 zu einer lehrerseitigen Rekodierung der SÄ führt („der müller der mahlt das mehl in der mühle“).

(1) Transkriptauszug „müller“: DaZ-Unterricht, Grundschule, Klassen 1-2, Unterrichtseinheit zum Märchen Rumpelstilzchen (L = Lehrer*in, S = Schüler*in)

```
142 S02: es ist ein armer müller
143 L: ein müller (.) erklär doch mal (.) was ist ein müller
```

² Der Prozess des Kodierens von Interaktionssequenzen, die Zusammenführung von Codes und Subcodes, die quantifizierende Darstellung sowie die Differenzierung der qualitativen Analysen sind mit Hilfe der MAXQDA-Software sehr benutzerfreundlich umsetzbar. Auch die Integration von Video- und Audiodaten wird durch die Software unterstützt, wenngleich sie in der hier vorgestellten Analyse nicht verwendet wurden.

144 S?: einer (--) der (-) getreide macht (---) der sammelt getreide (--) d der
sammelt alte sachen
145 S02: ja (.) und danach macht er sie zu mehl
146 L: richtig (.) gut erklärt [name] (-) der müller der mahlt das mehl
in der mühle

Zunächst wurden also die entsprechenden Interaktionssequenzen mit Rekodierungen im Analysekorpus identifiziert und drei Subcodes herausgearbeitet. Anschließend wurden die drei gewählten Unterrichtsstunden vollständig doppelt kodiert.

4 Ergebnisse: lehrerseitiges Rekodieren als *Ausbauen, Weiterführen, Einbetten* in der DaZ-Unterrichtsinteraktion

4.1 Häufigkeit des Rekodierens als *Ausbauen, Weiterführen, Einbetten*

Lehrkräfte greifen die Äußerungen von Schüler*innen auf verschiedene Weise auf: als *Korrektur*, als *Wiederholung* oder aber auch als *Ausbauen, Weiterführen, Einbetten*. Insgesamt wurden in den drei untersuchten Transkripten 106 Sequenzen als lehrerseitige Rekodierungen von Schüler*innenäußerungen identifiziert. Besonders interessant für die Analyse auf der Basis der Vorschläge von Gibbons (2015) ist hier die Kategorie des *Rekodierens als Ausbauen, Weiterführen, Einbetten*. Die Interaktionssequenzen mit Rekodierungen im Sinne von *Aufgreifen als Korrektur* und *Aufgreifen als Wiederholung* werden für den vorliegenden Beitrag nicht weiter betrachtet. Von den 106 identifizierten Rekodierungen entfallen auf den Subcode *Ausbauen, Weiterführen, Einbetten* insgesamt 46 Sequenzen. Im Transkript „Rumpelstilzchen“ (Grundschule) wurden 32 Sequenzen als *Aufgreifen als Ausbauen, Weiterführen, Einbetten* kodiert, in den DaZ-Unterrichtstranskripten „Sommerwörter“ und „Martin Luther“ der Sekundarstufe I jeweils sieben Sequenzen. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte in der Interaktion mit Zweitsprachlerner*innen unterschiedlich häufig – im Sinne des mit Qualitätsmerkmal 1 geforderten konsequenten Einsatzes von Mikro-Scaffolding-Strategien – Schüler*innenaussagen aufgreifen und diese ausbauen, weiterführen oder einbetten. Würde nun das Qualitätsmerkmal 1 zur Interpretation herangezogen, wären die DaZ-spezifischen Interaktionen im Unterrichtsbeispiel „Rumpelstilzchen“ von höherer Qualität. Gleichzeitig wird diese Interpretation dadurch eingeschränkt, dass andere Mikro-Scaffolding-Strategien wie Wiederholungen und Korrekturen nicht in die Analyse eingegangen sind und diese möglicherweise die geringe Anzahl von Rekodierungen im DaZ-Unterricht der Sekundarstufe I zumindest quantitativ ausgleichen könnten. Auf Grundlage der noch geringen Datenmenge der hier präsentierten Analyse lässt sich mit Häufigkeiten lehrerseitiger Rekodierungen kaum schlüssig die Qualität der Unterrichtsinteraktionen bewerten. Gleichwohl sind die offen gelegten Unterschiede interessante Befunde für weitere Fragestellungen, beispielsweise nach der Rolle der jeweiligen Lehrkraft, der Klassenstufe, des Stundenfokus oder des Sprachstandes der Schüler*innen, die mit Hilfe des *ViKo_sprache* bearbeitet werden können.

4.2 Varianten des Rekodierens als *Ausbauen, Weiterführen, Einbetten*

Im Fokus dieses Abschnitts steht nun eine detaillierte Deskription einzelner Unterrichtsinteraktionssequenzen mit lehrerseitigen Rekodierungen als *Ausbauen, Weiterführe, Einbetten*. Hierfür werden nachfolgend Transkriptauszüge aus den drei analysierten DaZ-Stunden im Detail präsentiert, beschrieben und interpretiert. Die Auszüge 2a, 2b und 2c stammen aus einer DaZ-Unterrichtseinheit in einem Sprachförderkurs der Grundschule. Die Schüler*innen begrüßen sich zunächst in ihren Erstsprachen. Danach besprechen sie gemeinsam den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde. Dann versammeln sich die Schüler*innen auf Bänken vor der Tafel und der Lehrperson. Diese zeigt ein kurzes Video zum Märchen „Rumpelstilzchen“ auf einem Tablet, welches im Anschluss besprochen wird. Dabei werden einerseits Personen zugeordnet und auch Gegenstände aus einer Schatztruhe semantisiert und mit Wortkarten an die Tafel geheftet. Neben den Gegenständen, Personen und anderen Wörtern werden auch Merkmale eines Märchens erwähnt. Im Anschluss werden die Schüler*innen in Zweiergruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt ein Plakat mit Bildern, anhand dessen das Märchen weitererzählt werden soll. Hierzu gibt es an der Hilfestation ein Tablet, welches die einzelnen Phasen paraphrasiert. Als Sicherung hängt jede Gruppe der Reihe nach ihr Plakat an die Tafel und erzählt, was in dem Märchen passiert. Die Stunde schließt mit einer Verabschiedung im Sitzkreis ab.

(2a) Transkriptauszug „dreher“: DaZ-Unterricht, Grundschule, Klassen 1-2, Unterrichtseinheit zum Märchen Rumpelstilzchen (L = Lehrer*in, S = Schüler*in)

66 S03: ich sehe ein (unverständliches wort)
 67 L: ein anderes haus (.) ja
 68 S03: ein mit dreher
 69 L: mit mit windrädern (-) genau und die drehen sich (.) richtig (---)
 vielleicht weißt du auch wie so ein haus heißt (---) [name]

L versucht hier die zunächst unverständliche SÄ zu unterstützen und greift in Zeile 68 den Formulierungsversuch auf, liefert das richtige Wort („Windräder“), beschreibt unter Verwendung des Verbs „drehen“, was Windräder tun, bestätigt, pausiert und fordert S03 mit einer Frage auf, die Formulierung aus Zeile 66 erneut zu versuchen oder fortzuführen. L kann sich offenbar gut in die Formulierungstätigkeit von S03 eindenken und erkennt und nutzt in der Unterrichtsinteraktion eine Möglichkeit nicht nur fehlenden Wortschatz aufzugreifen und anzubieten, sondern auch mit der Verwendung des passenden Verbes in einem Satz sowie mit einer Rückfrage an S ein erweitertes sprachliches Angebot zu machen sowie S zu weiteren Äußerungen anzuregen.

(2b) Transkriptauszug „kette“: DaZ-Unterricht, Grundschule, Klassen 1-2, Unterrichtseinheit zum Märchen Rumpelstilzchen (L = Lehrer*in, S = Schüler*in)

208 S06: ich hab solche kette und da das sieht wie ein bisschen wie_n kristall aus
 209 L: mhmh
 210 S06: das hier so ein bisschen wie magie aus
 211 L: eine magische kette meinst du
 212 S06: ja
 213 L: richtig (.) die kette (-) ist auch ein wichtiger gegenstand
 in unserem märchen

In diesem Beispiel ließen sich formal zwei Sequenzen mit Rekodierungen identifizieren, die wir jedoch auf Grund der inhaltlichen Zusammengehörigkeit als eine Interaktionssequenz zwischen S06 und L lesen. S06 äußert sich in einem inhaltlich verständlichen Satz, in dem, typisch für die gesprochene Sprache, Verschleifungen zu finden sind („wie_n“). L greift die SÄ auf, indem sie S06 bestätigend und mit der Interjektion „mhm“ aktiv zuhörend zum Weitererzählen animiert (Zeile 209). S06 ergreift erneut das Wort und beschreibt weiter die Kette in einem wiederum inhaltlich verständlichen Satz. Unter syntaktischer Betrachtung fehlt das Verb (Zeile 210). L rekodiert nun die SÄ mit einer Nominalverbindung, erkundigt sich nachfragend, ob dies das ist, was S06 sagen möchte und fordert damit eine Bestätigung von S06 ein (Zeile 211). S06 bejaht die Frage von L. Die Sequenz abschließend evaluiert L positiv den Inhalt der vorhergehenden SÄ und bettet diese anschließend in den Gesamtzusammenhang der Unterrichtseinheit ein, indem sie die Information dazu gibt, dass die Kette auch ein wichtiger Gegenstand im Märchen sei (Zeile 213). In den Rekodierungen von L werden ein Adjektiv angeboten (magisch), Genusinformationen geliefert (die Kette, eine magische Kette) und es wird neuer Wortschatz in vollständige Äußerungen eingebettet (Zeile 211, Zeile 213). Zusätzlich zum Einbetten wird hier S06 ein Erweiterungsangebot gemacht, das auf der eigenen Äußerung von S06 basiert, was als lehrerseitiges Angebot zum Ausbauen der SÄ gewertet wird. Auch im folgenden Transkriptauszug 2c der selben Lehrperson ist das lehrerseitige Rekodieren als Ausbauen, Weiterführen und Einbetten gut erkennbar.

(2c) Transkriptauszug „schloss“: DaZ-Unterricht, Grundschule, Klassen 1-2, Unterrichtseinheit zum Märchen Rumpelstilzchen (L = Lehrer*in, S = Schüler*in)

```

311 S03: äh der könig sagt äh (2.0) ja ich nehm die mit
312 L: mhmh
313 S03: zu dem schlos
314 L: richtig (.) oder er sagt (.) schick sie mir morgen in mein schloss (.)
      dann will ich mal sehen und dann

```

S03 äußert sich, indem sie/er den König zitiert („der König sagt“, Zeile 311). L bestätigt aktiv zuhörend die Äußerung von S mit „mhm“, woraufhin diese*r die Äußerung fortsetzt und den Satz vollendet (Zeile 313). Die Lehrkraft bestätigt die inhaltliche Richtigkeit der SÄ und reformuliert die wörtliche Rede des Königs, eingeleitet durch die Konjunktion „oder“. Die Lehrkraft bietet eine Formulierungsalternative als wörtliche Rede des Königs mit Personalpronomen an („er sagt“). Sie bettet in dieser nachfolgenden Formulierung das Nomen „Schloss“ in einen Satz ein. Eingeleitet durch das Adverb „dann“ versucht die Lehrkraft S03 zum Weitererzählen der Geschichte zu animieren.

Im Auszug (3) wird der Unterricht in einer Deutschklasse und das Rekodieren als *Ausbauen*, *Weiterführen*, *Einbetten* in der folgenden Interaktionssequenz näher betrachtet. Die Unterrichtseinheit im Fach Deutsch als Zweitsprache „Sommerwörter: Am Strand“ wurde von 16 Schüler*innen der 6. bis 9. Jahrgangsstufe an einer Mittelschule besucht. Unterrichtsziel ist die Erweiterung des Wortschatzes zum Wortfeld „Sommer“. Die Schüler*innen weisen die für Sprachlernklassen typischen, sprachlich sehr heterogenen Kenntnisse auf, die von nicht-alphabetisiert in Deutsch bis zum Niveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen reichen.

(3) Transkriptauszug „schwimmen“: DaZ-Unterricht, Mittelschule (Sekundarstufe I), jahrgangsgemischt (Klasse 6 – 8), Unterrichtseinheit zum Thema „Sommerwörter“ (L = Lehrer*in, S = Schüler*in)

160 S03: schwimmen
161 L: wer (--) du (---) hast du das wenn du schwimmst
162 S03: nein (.) für kleine kinder
163 L: sehr gut (.) ganz genau ja das hilft kleinen kindern (-) das können die sich hier (-) ähm um den bauch ähm (-) rum binden und dann (-) gehen die nicht unter (---) sehr gut

Ein*e Schüler*in äußert sich zu einer Bildkarte, auf der ein Schwimmreifen abgebildet ist, mit dem Wort „schwimmen“, welches im Infinitiv verwendet wird (Zeile 160). L greift die SÄ mit einer W-Frage („wer“; Zeile 161) auf und richtet sich mit einer Entscheidungsfrage direkt an S03 („du (---) hast du das wenn du schwimmst“; Zeile 161). Das Verb schwimmen wird in entsprechend konjugierter Form in die Frage eingebettet (Zeile 161). Es folgt eine zweite konkretisierende, auch direkt an S03 gerichtete Frage, die S03 verneint und gleichzeitig eine Äußerung liefert, die L weiter aufgreifen kann („nein (.) für kleine Kinder“, Zeile 162). L bestätigt lobend („sehr gut“, „ganz genau“; Zeile 163), baut die Worterklärung aus und nennt Funktionsweise und Folgen des Gebrauchs eines Schwimmreifens unter Verwendung recht alltagssprachlicher Wörter und Strukturen. Auch hier wird deutlich, dass es L gelingt, die Äußerungsfragmente von S03 aufzugreifen, die Interaktion fortzuführen, und die Formulierung auszubauen, weiterzuführen und einzelne Wörter in größere syntaktische aber auch unterrichtlich-inhaltliche Zusammenhänge einzubetten.

(4) Transkriptauszug „kirche“: DaZ-Förderstunde, Sekundarstufe I, Unterrichtseinheit zum Thema „Martin Luther 1518 in Augsburg“, Kompetenzfokus schreiben“ (L = Lehrer*in, S = Schüler*in)

Die Stunde wurde in einer 6. Klasse am Gymnasium aufgenommen. Thema der Unterrichtseinheit ist „Martin Luther in Augsburg 1518“ und knüpft an einen Besuch im Augsburger Fugger und Welser Museum an. Bei diesem Museumsbesuch haben die Schüler*innen Informationen über verschiedene Personen, zum Beispiel Jakob Fugger, Martin Luther u.a. gesammelt. Im Unterrichtsbeispiel verfassen die Sechstklässler, die an einem zusätzlichen Deutschförderangebot teilnehmen (Sprachbegleitung), nach einem kurzen gemeinsamen Einstieg in Gruppenarbeit Briefe im Namen verschiedener Persönlichkeiten (Martin Luther, Jakob Fugger, Kardinal Cajetan). Im Video und im Transkript liegt der Fokus auf Gruppe 1, die als Dreiergruppe arbeitet und einen Brief aus der Perspektive Kardinal Cajetans verfasst.

592 S03: ähm viele leute verlassen deswegen die kirsche und geben keine spenden mehr
593 L: nein (.) die kirche kann_ma nicht verlassen damals
594 S03: ach so
595 L: aber du hast recht das geld kommt da nimmer rein

Die Rekodierungen von L in diesem Beispiel wurden im Rahmen der schreibbezogenen Gruppenarbeit getätigt. S03 äußert einen sprachlich korrekten Satz, der von L aufgegriffen und so rekodiert wird, dass zunächst eine fachlich-inhaltsbezogene Korrektur erfolgt (Zeile 593) und anschließend, nach Bestätigung („du hast recht“; Zeile 595), eine umgangssprachlich und dialektal gefärbte Formulierungsalternative zur SÄ angeboten wird (SÄ, Zeile 592:

„geben keine spenden mehr“ / LÄ, Zeile 595: „das geld kommt da nimmer rein“). Im Gegensatz zu den stark auf Wortschatz bezogenen Rekodierungen in (2a), (2b), (2c) und (3) wird hier die SÄ nicht sprachlich formfokussiert aufgegriffen, sondern inhaltlich weitergeführt und in den Gesamtzusammenhang der Stundeninhalte eingebettet.

4.3 Diskussion: lehrerseitige Rekodierungen und die Qualität professioneller, sprachlernförderlicher DaZ-Unterrichtsinteraktion

Die deskriptive Analyse von DaZ-Unterrichtsinteraktionen aus dem *ViKo_sprache* auf der Basis von Transkripten hinsichtlich der lehrerseitigen Rekodierungen schülerseitiger Äußerungen kann die Frage nach der Qualität intentional modellierte Lehr- und Instruktionssprache als Teil professioneller sprachlernförderlicher Unterrichtsinteraktion sicher nicht erschöpfend beantworten. Dennoch lassen sich einige interessante Beobachtungen und Schlussfolgerungen zu den oben aufgestellten Qualitätsmerkmalen Q1 und Q2 hervorheben. DaZ-Lehrkräfte verwenden Mikro-Scaffolding Strategien im Sinne von Gibbons (2015) und, neben Korrekturen und Wiederholungen, greifen sie Schüler*innenäußerungen auf, bauen diese aus (*build on*), führen diese weiter (*extending*) und/oder betten sie in größere syntaktische aber auch inhaltliche Zusammenhänge ein (*re-wording*). DaZ-Lehrkräfte setzen bei der Rekodierung von Schüler*innenäußerungen den Fokus sowohl auf die sprachliche Form als auch auf den Inhalt. Sie geben weitere Informationen zu einzelnen Wörtern bzw. Themen und versuchen einen Bezug zur Alltagswelt der Schüler*innen herzustellen. Daneben verorten die hier betrachteten Lehrkräfte die SÄ auch im Gesamtzusammenhang der Erzählung bzw. des Stundenthemas der Unterrichtsstunde und modellieren einzelne Wörter durch deren richtige Verwendung in Sätzen. Mit Blick auf die Auszüge (2a), (2b), (2c) und (3) kann festgestellt werden, dass hier konsequent die Mikro-Scaffolding-Strategie des lehrerseitigen Rekodierens einer SÄ im Kontext von Wortschatzarbeit eingesetzt wird. Den Schüler*innen wird jedoch nicht allein Wortschatz angeboten. Dieser wird auch in syntaktisch komplexere Strukturen eingebettet und im Gesamtzusammenhang der Nacherzählung des Märchens und damit des Stundenthemas weitergeführt. Diese Interaktionen können demnach durchaus als qualitätsvolle sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion gelten.

Wenn Lehrkräfte Schüler*innenäußerungen in Form von *Ausbauen*, *Weiterführen* und *Einbetten* rekodieren, dann stellen sie den Lernenden in der 1-zu-1-Interaktion im DaZ-Unterricht zielsprachliche Äußerungen in höherer Komplexität im Vergleich zur vorausgegangenen Äußerung zur Verfügung. Das heißt, dass in der DaZ-Unterrichtsinteraktion beim *Rekodieren als Ausbauen*, *Weiterführen* und *Einbetten* ein sprachliches Angebot gemacht wird, das Anlass für implizite Lernprozesse sein kann. Lehrkräfte stellen also in den Rekodierungen angepassten sprachlichen Input zur Verfügung. Im Rahmen der lehrerseitigen Aufforderungen zu weiteren Formulierungen, haben die Schüler*innen die Möglichkeit diese wiederum selbst aufzugreifen, ggf. längere Redebeiträge zu leisten und auf diese Weise ihre Sprachkompetenzen auszubauen. Im Auszug (4) wird zwar rekodiert, gleichwohl wäre hier noch zu prüfen, ob diese Interaktion als professionell sprachlernförderlich gewertet werden kann, da die inhaltliche Konkretisierung der SÄ in einer Schreibphase auch über alltagsprachliche Mittel erfolgt. Grundsätzlich ist ein Wechsel sprachlicher Register in der sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion zu begrüßen. Um dies in (4) als bewusst eingesetzte Mikro-Scaffolding-Strategie oder als funktionale und absichtsvolle Modellierung der eigenen Lehr- und Instruktionssprache zu werten, wären weitere Daten, z.B. aus einer lehrerseitigen Reflexion der eigenen Sprachverwendung notwendig.

5 Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund des aktuellen Diskurses um die Professionalisierung von schulischen DaZ-Lehrkräften sowie dem Interesse an der Analyse von authentischen schulischen DaZ-Unterrichtsinteraktionen wurden im Beitrag lehrerseitige Rekodierungen von lernerseitigen Äußerungen beschrieben. Diese können bzw. sollen als Mikro-Scaffolding-Strategie von Lehrkräften eingesetzt werden um Unterrichtsinteraktionen zweitsprachlernförderlich zu gestalten. Der schulische DaZ-Unterricht von der Grundschule bis zum Gymnasium ist durch eine Vielzahl von Faktoren gekennzeichnet, in der das professionelle Handeln von DaZ-Lehrkräften gefragt ist.

Ziel des Beitrages war es daher, basierend auf den Anforderungen an DaZ-Lehrkräfte für die Gestaltung einer sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion, die Rolle der intentionalen Modellierung der Lehr- und Instruktionssprache von Lehrpersonen beim sprachlichen Scaffolding zu fokussieren und detailliert zu beschreiben. Ob und wenn ja, in welcher Weise Rekodierungen als *Ausbauen*, *Weiterführen*, *Einbetten* tatsächlich in der Interaktion sprachlernförderlich in Bezug auf spezifische sprachliche oder inhaltliche Elemente wirken, muss in weiteren Analysen und in größeren Interaktionssequenzen überprüft werden. Interessante zukünftige Fragestellungen sollten sich beispielsweise der Musterhaftigkeit des Rekodierens einzelner Lehrkräfte zuwenden oder der sprachlernförderlichen Gestaltung spezifischer Unterrichtsphasen oder auch dem Uptake der durch Rekodierungen angeboten sprachlichen Mittel durch die Schüler*innen. Dass Lehrkräfte rekodieren und, abhängig von Variablen wie Stundenthema, -ziel, -verlauf aber auch abhängig von der eigenen Fähigkeit zur Modellierung der eigenen Lehr- und Instruktionssprache, diese Rekodierungen im Sprachunterricht DaZ einsetzen, konnte in diesem Beitrag anhand der Transkriptanalysen aus dem *ViKo_sprache* jedoch gut gezeigt werden. Dieser recht bescheidene Anspruch der hier präsentierten Analysen wird gerahmt durch den Diskurs um den mündlichen Sprachgebrauch und das mündliche Handeln von DaZ- und DaF-Lehrkräften als einer zentralen Ressource für Zweitsprachlernende, die durch ihre intentionale Modellierung eine größere Wirkung entfalten kann. Hierfür müssten jedoch in einem nächsten Analyseschritt die Analysesequenzen erweitert werden, die Äußerungen der Schüler*innen einbezogen werden und die Auswirkungen von Rekodierungen auf die weitere Interaktion untersucht werden. Mit den im *ViKo_sprache* vorliegenden Daten ist dies für den DaZ-Unterricht und den Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen sehr gut möglich. Gleichwohl wären größere Korpora (Video und Transkript) mit Interaktionen aus dem DaZ- und DaF-Unterricht, die auch automatisierte Analysen ermöglichen, wünschenswert.

Vor dem Hintergrund der Professionalisierung von DaZ-Lehrkräften scheint es sinnvoll, die Rolle der professionell gestalteten, sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion und insbesondere die Rolle der intentionalen Modellierung der Lehr- und Instruktionssprache in der Interaktion auf der Basis geeigneter Konzepte wie dem professionellen mündlichen Handeln von Lehrkräften und dem Mikro-Scaffolding bewusst zu trainieren und als Teil professioneller DaZ-Lehrkompetenz in die Lehrkräftebildung DaZ zu implementieren.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2020): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, 817 – 826.
- Becker-Mrotzek, Michael (Ed.) (2009): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2. Aufl. Tübingen Niemeyer.
- Bühlig, Kristin (1996): *Reformulierende Handlungen – Zur Analyse sprachlicher Adaptionsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr Franke Attempto.
- Ehlich, Konrad (2013): Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule (DDS)* 105 (2), 199–209.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Gadow, Anne; Kulgemeyer, Christoph; Marx, Nicole (2017): Wenn „Erklären“ nicht gleich „Erklären“ ist. Zu unterschiedlichen Konzepten gleichnamiger sprachlicher Handlungen in den Fächern und Möglichkeiten eines fächerübergreifenden Umgangs damit. In: Erwin Tschirner et al. (Eds.). *Deutsch als zweite Bildungssprache in MINT-Fächern*. Tübingen: Stauffenburg, 55–74.
- Gadow, Anne (2016): *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache*. Berlin: ESV.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Second Edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hammond, Jenny; Gibbons, Pauline (2005): *Putting scaffolding to work. The contribution of scaffolding in articulating ESL education*. Prospect 20, 6–30.
- Harren, Inga (2013): Sprachförderung im Unterrichtsgespräch. Integration unterstützenden Feedbacks bei der Versprachlichung naturwissenschaftlicher Inhalte. In: Grundler, Elke & Vogt, Rüdiger (Eds.): *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen*. Tübingen: Stauffenburg, 13–29.
- Harren, Inga (2015): *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen – Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Harren, Inga (2016): Formen von Begriffsarbeit – Wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden. In: Vogt, Rüdiger (Ed.): *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 151–168.
- Heller, Vivien (2015): Lerngelegenheiten für Erklären und Argumentieren. Wie partizipieren mehrsprachige Schülerinnen und Schüler an bildungssprachlichen Praktiken? In: Fuchs, Isabell; Jeuk, Stefan; Knapp, Werner (Eds.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*. Beiträge aus dem 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 173–190.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): *Unterrichtsgespräche als Erwerbkontext. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen*. Leseforum – Online-Plattform für Literalität 3/2015 https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf (31.03.2021)

- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch* 24 (46), 102–121.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS)*. Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin: De Gruyter.
- Kniffka, Gabriele (2010): *Scaffolding*. Stiftung Mercator; Universität Duisburg, proDaZ. Duisburg. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (31.03.2021)
- Kniffka, Gabriele (2017): Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Eds.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 208–225.
- Lengyel, Drorit (2016): Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In: Kilian Jörg; Brouër, Birgit; Lüttenberg, Dina (Eds.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin, Boston: De Gruyter, 500–522.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2012) Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57/1, 67–101, DOI DOI 10.1515/zfal-2012-0011
- Meißner, Iris; Wyss, Eva Lia (Eds.) (2017): *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Peuschel, Kristina (2021): Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion im Kontext sprachlicher Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache. In: Mainzer-Murrenhof, Mirka; Drumm, Sandra; Heine Lena (Eds.): *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremdsprachenforschung: eine Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 136–154.
- Peuschel, Kristina (2019): Paraphrasieren als Lehrkompetenz. Ein Zugang zu mündlichen, bildungssprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: Falkenhagen, Charlott; Funk, Hermann; Reinfried, Marcus; Volkmann, Laurenz (Eds.): *Sprachen lernen integriert - global, regional, lokal*. 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Jena, 27.-30. September 2017: Kongressband, Beiträge zur Fremdsprachenforschung (Band 15). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 77–99.
- Peuschel, Kristina; Burkard, Anne (Eds.) (2019): *Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. 1. Auflage. Tübingen: Narr Franke Attempto.
- Peuschel, Kristina; Sieberkrob, Matthias (2017): Der erweiterte Blick: Studentische Perspektiven auf fachlich-sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela; Lütke, Beate (Eds.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster & New York: Waxmann, 89–102.
- Redder, Angelika (2016): Theoretische Grundlagen der Wissenskonstruktion im Diskurs. In: Kilian, Jörg; Brouër, Brigitte; Lüttenberg, Dina (Eds.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin, Boston: De Gruyter, 297–318.
- Rehbein, Jochen (1984). Beschreiben, berichten und erzählen. In: Ehlich, Konrad (Ed.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr Franke Attempto, 67–124.
- Rost-Roth, Martina (2017): Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache. Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja (Eds.): *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin u. a.: de Gruyter, 69–97.

- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2014): Bildungssprachliche Ressourcen im Fachunterricht. Der Sprachgebrauch der Lehrkräfte. *ÖDaF-Mitteilungen* 30 (2), 9–21.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher Maria-Rita (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schramm, Karen; Bechtel, Max (2019): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 48.1, 3–13. <https://elibrary.narr.digital/article/10.2357/FLuL-2019-0001> (31.03.2021)
- Schramm, Karen; Hardy, Ilonca; Saalbach, Henrik; Gadow, Anne (2013): Wissenschaftliches Begründen im Sachunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Eds.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann-Verlag, 295–314.
- Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (Eds.) (2017): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht*. Beiträge aus der empirischen Forschung. Münster: LIT.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> (31.03.2021).
- Stahl, Christine; Peuschel Kristina (i.V.): DaZ-Kompetenzen und virtuelle Hospitationen: Zum Einsatz von Videovignetten aus dem DaZ-Unterricht für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität. In: Hartinger, Andreas; Dresel, Markus; Matthes, Eva; Nett, Ulrike; Peuschel Kristina (Eds.): *Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. Münster: Waxmann.
- Stahl, Christine; da Silva, Ana; Draghina, Mario; Fahrner, Ulrich; Schilling, Charis (2018): [Selbstgesteuertes Lernen mit videobasierten Lernmodulen in der universitären Lehrer/innenbildung](#). In: Sonnleitner, Magdalena; Prock, Stefan; Rank, Astrid; Kirchhoff, Petra (Eds.): *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung: Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 223–238.
- Stahl, Christine; Schaupp, Ulrike; da Silva, Ana (2018): [Videos in der \(DaZ-\)Lehre und Forschung](#). In: *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 95–105.
- Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (2013): Schulsprache und sprachsensibler Fachunterricht. Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Eds.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 294–314.
- Vogt, Rüdiger (2015): *Kommunikation im Unterricht. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Vogt, Rüdiger (Ed.) (2009/2016). *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2021, Band 1, Heft 1

Pseudoverständnissicherung

Kathrin Siebold
Philipps-Universität Marburg

Quentin Glosemeyer
Philipps-Universität Marburg

Hang Xu
Philipps-Universität Marburg

Zusammenfassung

Diese Studie fokussiert unterrichtliche Interaktionssituationen, in denen angehende DaF-Lehrpersonen proaktiv verständnissichernde Maßnahmen initiieren. Zum einen werden gängige Kommunikationsmuster beschrieben, auf die Lehrnoviz*innen intuitiv zurückgreifen, um Verständnis zu sichern. Zum anderen soll durch sequenzielle Analysen das kommunikative Wirkungspotenzial konkreter verständnissichernder Sprechhandlungen herausgearbeitet werden. Die Datengrundlage bilden transkribierte Videoaufzeichnungen ausgewählter Unterrichtseinheiten, die im Rahmen einer internationalen deutsch-spanischen Lehrkooperation entstanden sind. Die Ergebnisse zeigen auf, dass in stark konventionalisierter Form häufig syntaktisch geschlossene Entscheidungsfragen zur Verständnissicherung eingesetzt werden, die von den Lernenden oft routinemäßig abgehandelt werden und keine wirkliche Äußerung von Verstehensproblemen generieren. Zudem fällt auf, dass das lernerseitige Partizipationsniveau bei kollaborativen Aushandlungen mit epistemischer Symmetrie besonders hoch ist, während lange Inputphasen, verstehensunterstellende Äußerungen und kurze Wartezeiten sich eher partizipationshemmend auswirken.

Schlagwörter: Verständnissicherung, Entscheidungsfrage, kollaborative Aushandlung, epistemische Symmetrie, Wartezeit

Abstract

This study focuses on classroom interactions in which trainee teachers of German as a foreign language proactively initiate understanding checks. On the one hand, we describe common communication patterns that novice teacher intuitively draw upon in order to check understanding. On the other hand, the potential communicative effect of certain speech acts to check understanding will be highlighted throughout sequential analyses. The data basis is composed of transcribed video recordings of selected lessons, which arose from an international German-Spanish teaching cooperation. The results indicate that syntactically closed yes-no questions are frequently used to check understanding in a highly conventionalized form, which is often handled routinely by learners and does not generate any real expression of comprehension problems. In addition, it is noteworthy that the participation level of learners is particularly high in collaborative negotiation with epistemic symmetry, whereas long input phases, suggestive phrasing, and short waiting time tend to have a participation-inhibiting effect.

Keywords: Understandig check, yes-no question, collaborative negotiation, epistemic symmetry, waiting time



1 Screencast

Dieser Beitrag ist als Screencast unter folgendem Link abrufbar:



Abbildung 1: <https://www.ziaf.org/article/view/8421/8230>

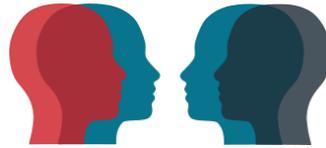
2 Zitation

Siebold, Kathrin; Glosemeyer, Quentin; Xu, Hang (2021): Pseudoverständnissicherung. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1(1), 133-136, [00:00-32:34]. DOI: 10.17192/ziaf.2021.1.8421.

Literaturverzeichnis

- Bahlo, Nils; Paul, Christine; Topaj, Natalie; Steckbauer, Daniel (2014): Videokonferenzen im DaF-Bereich? Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel 'Skype in the classroom'. *Info DaF* 1, 55-69.
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika; Kotthoff, Helga (2020): Einführung in die Konversationsanalyse. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Deppermann, Arnulf; Schmitt, Reinhold (2008): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. *Deutsche Sprache* 36, 220-245.
- Imo, Wolfgang; Lanwer, Jens-Philipp (2019): Interaktionale Linguistik: Eine Einführung. Stuttgart: Metzler
- Long, Michael; Robinson, Peter (1998): Focus on form: Theory, research and practice. In: Doughty, Catherine; Williams, Jessica (Eds.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-41.
- Mottet, Timothy P.; Frymier, Ann B.; Beebe, Steven A. (2006): Theorizing about instructional communication. In: McCroskey, James C.; Mottet, Timothy P.; Richmond, Virginia P. (Eds.): *Handbook of Instructional Communication: Rhetorical and Relational Perspectives*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, 255-282.
- Schmitt, Reinhold (2011): Didaktik aus interaktionistischer Sicht. In: Schmitt, Reinhold (Eds.): *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Amades. Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 225- 238.

- Schmitt, Reinhold; Putzier, Eva-Maria (2017): Multimodal-interaktionsräumliche Grundlagen de-facto-didaktischen Handelns im Unterricht. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (Eds.): Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung. Berlin: LIT Verlag, 151-172.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thiel, Felicitas (2016): *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen & Toronto: utb.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2021, Band 1, Heft 1

Kulturreflexivität im Lehramtsstudium? Konversationsanalyse als Zugang zur Durchführung und Analyse von Fallarbeit

Maxi Kupetz

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird den Fragen nachgegangen, wie Kulturreflexivität (Nazarkiewicz 2010) im Lehramtsstudium durch Fallarbeit angebahnt werden und welchen Beitrag konkret ein konversationsanalytischer Ansatz zur Durchführung und Analyse von Fallarbeit leisten kann. Im theoretisch-methodischen Teil werden zuerst einige Prinzipien konversationsanalytischer Arbeit erläutert, anschließend werden aus dieser Perspektive interkulturelle Kommunikation, (Kultur-)Reflexivität und Fallarbeit zueinander in Beziehung gesetzt. Es folgt eine Beschreibung des empirischen Materials, das für Fallarbeit an der MLU Halle-Wittenberg verwendet wurde: eine videografierte Unterrichtssituation, in der Schüler*innen explizit verschiedene Zugehörigkeiten relevantsetzen. Im empirischen Teil des Beitrags werden die Ergebnisse einer Untersuchung von Aufzeichnungen studentischer Fallarbeit zusammengefasst. Es wird gezeigt, dass Fallarbeit, die sich an Vorgehensweisen der Konversationsanalyse orientiert, Seminarinteraktion ermöglicht, in der Studierende verschiedene Perspektiven (von Lehrkräften und Schüler*innen) (re-)konstruieren. Beobachtbar wird dies anhand der Verwendung des kommunikativen Verfahrens der Rede- und Gedankenwiedergabe. Hier wird Reflektieren als interaktionaler Prozess beobachtbar – was zu einem besseren Verständnis der interaktionalen Dimension der Entwicklung von Kulturreflexivität beiträgt.

Schlagwörter: Konversationsanalyse, Fallarbeit, Lehramtsstudium, Kulturreflexivität, interkulturelle Kommunikation

Abstract

This paper addresses the question how (culture) reflexivity (Nazarkiewicz 2010) can be fostered in teacher education courses. It explores how a Conversation Analytic (CA) approach may be useful for the methodic design of casework conducted with teacher students, and also for investigating student interaction based on casework. After an introduction to some basic Conversation Analytic principles, it will be shown how intercultural communication, (culture) reflexivity and casework can be related to each other from a CA perspective. In a next step, the empirical material used for casework is discussed (videos of classroom interaction, where membership and social categories are explicitly negotiated). This material was used in teacher training courses at Martin Luther University Halle-Wittenberg, and teacher students were recorded when discussing the case. Analysis of these recordings reveals that students make use of reported speech and thought in order to (re-)construct perspectives of pupils and teachers. By means of this communicative practice, the interactional process of ‚doing reflecting‘ is brought into being. Such observations on how constructing-perspectives-in-action is achieved empirically informs our understanding of the interactive dimension of developing culture reflexive orientations.

Keywords: Conversation Analysis, case-based learning, teacher education, (culture) reflexivity, intercultural communication



Maxi Kupetz (2021)
Kulturreflexivität im Lehramtsstudium?
Konversationsanalyse als Zugang zur Durchführung und Analyse von Fallarbeit
ZIAF 1(1), 137-142. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8422>

1 Screencast

Dieser Beitrag ist als Screencast unter folgendem Link abrufbar:

KULTURREFLEXIVITÄT, KONVERSATIONSANALYSE, FALLARBEIT MAXI KUPETZ



Kulturreflexivität im Lehramtsstudium? – Konversationsanalyse als Zugang zur Durchführung und Analyse von Fallarbeit

Jun.-Prof. Dr. Maxi Kupetz
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Germanistisches Institut/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Luisenstraße 2
06108 Halle (Saale)
maxi.kupetz@germanistik.uni-halle.de

ZIAF 1 (2021)



Abbildung 1: <https://www.ziaf.org/article/view/8422/8229>

2 Zitation

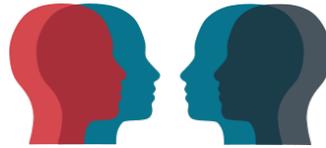
Kupetz, Maxi (2021): Kulturreflexivität im Lehramtsstudium? Konversationsanalyse als Zugang zur Durchführung und Analyse von Fallarbeit. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1(1), 137-142, [00:00-32:34]. DOI: 10.17192/ziaf.2021.1.8422.

Literaturverzeichnis

- Auer, Peter (2013): *Sprachliche Interaktion – Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. 2., aktual. Auflage. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Bergmann, Jörg R. (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold; Wiegand, Herbert Ernst; Steger, Hugo (Eds.): *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. HSK 16, Band 2: Gesprächslinguistik. Berlin u.a.: de Gruyter, 919-927.
- Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (Eds.): *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika; Kotthoff, Helga (2020): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Butterworth, Judith (2015): *Redewiedergabeverfahren in der Interaktion – Individuelle Variation bei der Verwendung einer kommunikativen Ressource*. Heidelberg: Winter.
- Dausendschön-Gay, Ullrich; Krafft, Ulrich (1998): Kulturelle Differenz als account. In: Apfelbaum, Birgit; Müller, Hermann (Eds.): *Fremde im Gespräch. Gesprächsanalytische Untersuchungen zu Dolmetsch-Interaktionen, interkultureller Kommunikation und institutionalisierten Interaktionsformen*. Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 163–197.
- Ehmer, Oliver (2011): *Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin u.a.: de Gruyter.

- Fabel-Lamla, Melanie; Kunze, Katharina; Moldenhauer, Anna; Rabenstein, Kerstin (Eds.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Groß, Andreas; Leenen, Wolf Rainer (2018): Fallbasiertes Lernen: Einsatz von Critical Incidents. In: Leenen, Wolf Rainer (Eds.): *Handbuch Methoden interkultureller Weiterbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 327-384.
- Günthner, Susanne (2000): Zwischen direkter und indirekter Rede. Formen der Redewiedergabe in Alltagsgesprächen. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 28 (1), 1-22.
- Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt et al. (Eds.), 21-45.
- Hausendorf, Heiko (2007): Gesprächs-/Konversationsanalyse. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Eds.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart u.a.: Metzler, 403-415.
- Hummrich, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Hummrich et al. (Eds.), 13-37.
- Hummrich, Merle; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle; Meier, Michael (Eds.): *Was ist der Fall? – Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kern, Friederike; Stövesand, Björn (2019): Zur kooperativen Analysepraxis beim Forschenden Lernen in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. In: Tyagunova, Tanya (Ed.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur – Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 889-119.
- Kotthoff, Helga (2002): Kultur(en) im Gespräch. In: Kotthoff, Helga (Ed.): *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Gunter Narr, 7-22.
- Kunze, Katharina (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: Hummrich et al. (Eds.), 97-121.
- Kunze, Katharina (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: Berndt et al. (Eds.), 214-227.
- Kupetz, Maxi; Becker, Elena (2020): „Interkulturelle Kommunikation im Unterricht“ – Empirische Beobachtungen im Kontext von DaZ als Gegenstand von Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung. *ZIF Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht – MehrSprachen Lernen und Lehren* 25 (1), 115-143.
- Kupetz, Maxi (2021): Multimodalität und Adressatenorientierung im DaZ- und fachintegrierten Projektunterricht. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22, 348-389.
- Kupetz, Maxi (im Druck): (Kultur-)Reflexivität als *doing reflecting*? Die Konstruktion von Perspektiven durch Redewiedergabeverfahren in studentischer Fallarbeit. In: Großhauser, Anna; Köpfer, Andreas; Siegismund, Hanna (Eds.): *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung – Konzeptuelle Entwicklungslinien und hochschuldidaktische Zugänge*. Trier: WVT, 55-79.
- Moldenhauer, Anna; Rabenstein, Kerstin; Kunze, Katharina; Fabel-Lamla, Melanie (2020): Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: Fabel-Lamla et al. (Eds.), 9-28.
- 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.

- Sacher, Julia (2012): *Sprechen über sich selbst als kontrastives Verfahren: Die Etablierung von ALTER-EGO-Positionen, Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung im Interview*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Sacher, Julia; Stövesand, Björn; Weiser-Zurmühlen, Kristin (2021): Zwischen Schule und Studium – Wissenskommunikation in studentischen Kleingruppen angehender Lehrer*innen. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 74 (1), 93-121.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics* 39, 462–482.
- Schmidt, Richard; Becker, Elena; Grummt, Marek; Haberstroh, Max; Lewek, Tobias; Pfeiffer, Alexander (2019): Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung. *Fallportal KALEI*. https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
- Steinwand, Julia; Damm, Alexandra; Fabel-Lamla, Melanie (2020): Re-/Produktion von Differenz im inklusiven Unterricht. Empirische Befunde zum Einsatz videobasierter kasuistischer Lehreinheiten in der Lehrer*innenbildung. In: Fabel-Lamla et al. (Eds.), 200-216.
- Storck-Odabasi, Julian (2020): Diversität – Normativität – Normalität: Was Studierendeninteraktionen beim Besprechen von Vielfalt über Normativität und Normalität verraten. In: Skorsetz, Nina; Bonanati, Marina; Kuchartz, Diemut (Eds.): *Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 96-100.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2021, Band 1, Heft 1

Arbeitsanweisungen zu Videomitschnitten in digitalen Lehrendenbildungskonferenzen*

Sabine Hoffmann

Università degli Studi di Palermo, Italien

Gabriele Kasper

University of Hawai'i at Mānoa, USA

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit interaktionalen Vorgängen bei Videokonferenzen, die im Rahmen einer internationalen Aus- und Fortbildungsveranstaltung für DaF-Lehrkräfte stattgefunden haben. Dabei liegt der Fokus darauf zu zeigen, wie die Moderatorin das dem LEELU-Projekt (Lehrkompetenzentwicklung für den extensiven Leseunterricht) zugrundeliegende Lehrendenbildungskonzept für die Besprechung der Unterrichtsmitsschnitte innerhalb der Konferenzinteraktion in Arbeitsanweisungen an die DaF-Lehrkräfte umsetzt und wie die Lehrenden ihre Beiträge an den Arbeitsanweisungen orientieren. Dazu wurde das Videomaterial einer multimodalen Konversationsanalyse unterzogen. Hier zeigte sich, dass sich die Anweisungen der Moderatorin sukzessive von der Modellvorgabe entfernen und den Arbeitspraktiken der Lehrenden angepasst werden. Hinzu kommt, dass wiederholt Unsicherheiten bei den Lehrkräften und der Projektmitarbeiterin darüber zu verzeichnen sind, wie sie mit dem Videomaterial während der Besprechung verfahren sollen. Daher sollten Bildungsmaßnahmen, die (auch) darauf abzielen, Lehrende für die Analyse von Unterrichtsmitsschnitten zu qualifizieren, das professionelle Sehen der Lehrenden durch die gezielte und detaillierte Arbeit am Videomaterial fördern.

Schlagwörter: DaF-Lehrendenbildung, multimodale Konversationsanalyse, Videokonferenzen, Anweisungen

Abstract

The article investigates how digital conferences are interactionally accomplished by the participants in an international education and training project for teachers of German as a Foreign Language. From the perspective of multimodal conversation analysis, we focus on how the moderator transforms the model for working with the recorded lessons into instructions to the teachers in the ongoing conference and how the teachers subsequently orient their contributions to the instructions. It is seen that the moderator's instructions increasingly depart from the model and accommodate the teachers' work practices. In addition, the teachers and the project assistant repeatedly display uncertainty about how to deal with the video recordings during the discussion. The study suggests that specific and detailed training on video data needs to be incorporated in educational programs aiming to qualify teachers to conduct analyses of classroom interaction. Such training is indispensable as a measure to cultivate the teachers' professional vision.

Keywords: Teacher development, German as a Foreign Language, multimodal conversation analysis, video conferences, instructions

* Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasserinnen; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben. Zu den Thesen und Ergebnissen sei auf die Webseite des Projekts (www.leelu.eu) verwiesen. Die vorliegende Interaktionsanalyse versteht sich als Erweiterung bzw. Vertiefung dieser Befunde; sie basiert auf den im Rahmen des Projekts erhobenen Daten, war aber nicht Ziel und Bestandteil des LEELU-Projektdesigns.

Zur Evaluierung wissenschaftlicher Leistungen an italienischen Universitäten sei folgende Präzisierung hinzugefügt: Die Abschnitte 1, 2 und 5 stammen von Sabine Hoffmann, die Abschnitte 3 und 4 von Gabriele Kasper.



Sabine Hoffmann und Gabriele Kasper (2021)
Arbeitsanweisungen zu Videomitschnitten in digitalen Lehrendenbildungskonferenzen
ZIAF 1(1), 143-168. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8423>

1 Einleitung

Lehrendenbildung wird gegenwärtig als Kompetenzentwicklung verstanden, die sich primär in kollegialer Kooperation herausbildet (Dawidowicz et al. 2019: 13). Um dieses Konzept auch ortsunabhängig auf nationaler und transnationaler Ebene umzusetzen, werden professionelle Konferenzen mit angehenden und erfahrenen Lehrenden zunehmend auf digitalen Plattformen durchgeführt. Wie auch in der kopräsenten Lehrendenbildung kommt der Forschung zur Unterrichtsinteraktion dabei eine wesentliche Rolle zu, denn sie ermöglicht eine empirisch basierte Auseinandersetzung mit beobachtbarem unterrichtlichem Handeln und dessen Konsequenzen (Schwab et al. 2017). Hierzu sind Videoaufnahmen unerlässlich (Birnbaum et al. 2016a & 2016b), denn nur sie gewähren wiederholten Zugang zu situierten Interaktionsverläufen in ihrer sequenziellen und multimodalen Organisation. Während innovative und damit wegweisende Modelle zu digital vermittelten Lehrendenbildungskonferenzen die Bereitstellung und gemeinsame Analyse videodokumentierter Unterrichtssequenzen als konstitutiven Bestandteil einschließen, ist bisher nicht untersucht worden, wie die Teilnehmenden an tatsächlich ablaufenden Videokonferenzen zu diesem Zweck eigens erstellte Unterrichtsmitschnitte in ihre Gespräche einbeziehen.

Unser Beitrag möchte hierzu einen Anfang machen. Dabei soll der Fokus darauf liegen, wie die Lehrkräfte dazu angewiesen werden, sich auf die für die jeweiligen Konferenzen ausgewählten Unterrichtsmitschnitte zu beziehen. Dazu führen wir in unserer Abhandlung zunächst in die Lehrendenbildung im Blended-Learning-Format im Sinne von Videoclubs als Lerngemeinschaften (2.1) ein. Daran anschließend wird das LEELU-Projekt vorgestellt, das die Daten zu der hier dargestellten Untersuchung liefert (2.2). Der zweite Abschnitt schließt mit der Darlegung des theoretischen und methodologischen Ansatzes der multimodalen Konversationsanalyse (u.a. Mondada 2014; Deppermann 2018b) (2.3), vor dessen Hintergrund zunächst die „Anweisungsgespräche“ (3.) umrissen werden und dann zum empirischen Teil (4.) übergeleitet wird. Dieser zeigt in drei Episoden (4.1-4.3) verschiedene Formen von Aufforderungen, wie sie seitens der Moderatorin erfolgen, und die Reaktionen der DaF-Lehrenden darauf. Die Abhandlung schließt mit den Schlussfolgerungen (5.), in denen die beobachtbaren Handlungsmuster eine mögliche Begründung für die nur in Ansätzen erfolgte konkrete Bezugnahme auf die Unterrichtsmitschnitte liefern.

2 Lehrendenbildung im Blended-Learning-Format

2.1 Videoclubs als Lerngemeinschaften

Seit den 1990er Jahren bildet sich zunehmend das Bewusstsein heraus, dass die Lehrendenfortbildung an der Erfahrung und Praxis der Lehrkräfte anzusetzen und diese somit aktiv in ihren Fortbildungsprozess einzubinden habe (u.a. Zydariß 1996; Schart & Legutke 2016). Im Zuge dieser veränderten Perspektive entstehen Lerngemeinschaften von Lehrenden, sogenannte Videoclubs, in denen Unterrichtssequenzen gemeinsam angesehen und diskutiert werden (für den englischsprachigen Raum: van Es & Sherin 2008; Sherin & van Es 2009; vgl. Hinweis in Dawidowicz et al. 2019: 14). Diese Videoclubs definieren sich über das gemeinsame Ziel der gelungenen Kooperation zwischen Lehrenden und dienen darin zum einen der Bewältigung und Unterstützung des Unterrichtsalltags, z.B. bei der Einführung neuer Methoden, zum anderen bieten sie die Möglichkeit zur beruflichen Weiterbildung (Dobie & Anderson 2015: 231) sowie zur Bildung von Wissens- und Praxisgemeinschaften (Wenger 1998, s. auch 4.). Die gemeinsame Beobachtung aufgenommenen Unterrichts und

der Austausch von Erfahrungen in Gruppen von Gleichgesinnten stellen dabei den ersten Schritt und die Grundlage dar, von der ein reflexives Verhalten bezüglich eigener Handlungsmuster seinen Ausgang nimmt. In diesem Sinne setzen die Videoclubs an der in der Berufspraxis gewonnenen Erfahrung als Basis von Erkenntnis an (Dewey 1997) und verbinden diese mit dem Konzept des *reflective practitioner* (Schön 1983). Ein Beispiel einer solchen reflexiven Lerngemeinschaft im deutschsprachigen Raum liefert die Untersuchung von Wipperfurth (2015; vgl. auch Untersuchungen zu Videoclubs von Krammer et al. 2006; Massler et al. 2008; Massler et al. 2009; Krammer et al. 2010; Dawidowicz et al. 2019).

Diese Lerngemeinschaften können einmal selbstorganisiert sein oder unter Mitwirkung oder Leitung von Professorinnen oder Professoren als *expert facilitators* (Arya et al. 2014: 113) stattfinden, die die Moderation übernehmen. Ihre Anwesenheit schafft dabei eine im Vergleich zu den zuvor beschriebenen Diskussionsgruppen unter Lehrenden eine veränderte Gesprächssituation. Auch wenn es diesbezüglich kaum gesprächsanalytische Daten gibt, die zeigen, wie diese Personen den Diskurs mitkonstruieren und so zum Wissensaufbau der Lehrenden beitragen, scheint sich ihre unterstützende und auch lenkende Funktion in den Untersuchungen abzuzeichnen (Arya et al. 2014: 114, 123).

In derartigen Settings orientiert sich der Moderationsstil, wie Siebold (2019: 6, 9, 10) hervorhebt, an im Sozialbereich vorherrschenden Kommunikationsformen, bei denen sich die moderierende Person zurücknimmt, um allen Teilnehmenden möglichst den Einsatz zu ermöglichen. Des Weiteren kommt ihr die Aufgabe zu, den Umgang miteinander möglichst entspannt zu gestalten, den Aufbau des Gesprächs zu organisieren sowie am Schluss das Verständnis und die Ergebnisse zu sichern.

In den letzten Jahren finden solche Diskussionsgruppen zunehmend online bzw. im Blended-Learning-Format statt, eine Tendenz, die durch die COVID-19-Pandemie eine weitere Beschleunigung erfahren hat. Bei professionellen Online-Gemeinschaften sind die semiotischen Ressourcen, die den Gesprächsteilnehmenden im virtuellen Raum zur Verfügung stehen und die deren diskursive Beschaffenheit prägen, entscheidend und müssen bei ihrer Erforschung berücksichtigt werden (s. 2.3).

2.2 Das Lehrendenbildungsprojekt¹

Das Projekt, aus dem die vorliegenden Daten stammen, ist ein Beispiel für eine im Blended-Learning-Format konzipierte und durchgeführte internationale Lehrendenbildungsmaßnahme. Hierbei trafen sich 18 DaF-Lehrende aus drei verschiedenen Ländern in unterschiedlichen Zusammensetzungen mit einer Projektmitarbeiterin zunächst an den jeweiligen Schulen (ein Lehrendentandem, bestehend aus einer erfahrenen und einer in der Ausbildung stehenden Lehrkraft) und dann vor Ort (drei Lehrendentandems) auf nationaler Ebene. Dies galt als Vorstufe für die Diskussion, die im Anschluss auf einer Online-Lernplattform zusammen mit der Moderatorin (Projektleiterin oder deren Mitarbeiterin) und einer Projektmitarbeiterin über ausgewählte Ausschnitte eigenen Unterrichts geführt wurde (internationale Ebene: ein Lehrendentandem pro Land).² Der im Folgenden graphisch dargestellte dreifache Durchlauf

¹ Vgl. Dawidowicz et al. 2019.

² Die Lehrenden hatten sich zuvor bei einem einwöchigen Einführungsseminar kennengelernt und sich dann nochmals nach Beendigung der Bildungsmaßnahme in einem dreitägigen Abschlusssseminar getroffen.

bei der Besprechung der Videosequenzen verfolgte das Ziel des Perspektivenwechsels: „Auf nationaler und internationaler Ebene werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Lernprozesse zur Diskussion gestellt, um das jeweils zu zweit konstruierte Wissen durch die neuen Außenperspektiven zu erweitern.“ (Dawidowicz et al. 2019: 33)

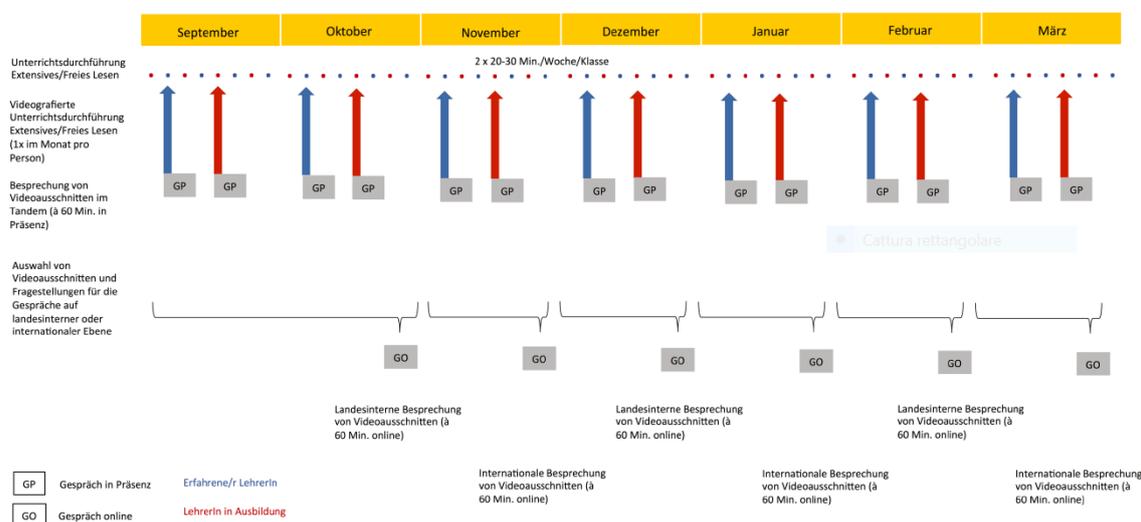


Abbildung 1: Besprechungen des LEELU-Unterrichts (Dawidowicz et al. 2019: 25)

Die Lehrendentandems bereiteten sich auf diese Gespräche vor, indem sie die Besprechungspunkte zuvor in ein gemeinsames Arbeitsprotokoll auf der Lernplattform eintrugen und die anderen Gesprächsteilnehmenden zur Kommentierung der Videos aufforderten. Das allen vorher zugängliche Protokoll, das den Ablauf der Diskussionsrunde vorstrukturierte (Dawidowicz et al. 2019: 34), sowie auch die Anwesenheit der Moderatorin (meist die Projektleiterin) und ihre auch für die Technik zuständige Projektmitarbeiterin sind Elemente, die diese „Treffen“ tendenziell mit formalen Besprechungen gemeinsam haben (Hoffmann 2020: 206f.). Hierbei obliegt der Moderation neben der Organisation der Gespräche und – falls erforderlich – der Informationsvermittlung (Dawidowicz et al. 2019: 34) vor allem die Aufgabe, die Lehrenden bei der sich in Interaktion konstituierenden Unterrichtsanalyse zu unterstützen (Dawidowicz et al. 2019: 35). Dieser lag ein Modell zugrunde, das vom Beobachten über das Verstehen zum Verändern führen soll:

Dafür ist es hilfreich, wenn die Lehrpersonen ihre Überlegungen stets begründen und erklären, Indizien aus den Videos in ihre Ausführungen miteinbeziehen und das Lernen der SchülerInnen als Hauptorientierungspunkt miteinbeziehen. (Dawidowicz et al. 2019: 30)

Die Hinweise auf Videoindizien im Gespräch bilden somit den Ansatzpunkt und die Grundlage zur Unterrichtsanalyse, die sich dann über Begründungen und Begründungszusammenhänge zur Reflexion und Handlungsanweisungen weiterentwickelt (vgl. Birnbaum et al. 2016a & 2016b). In der folgenden Analyse werden wir nun untersuchen, wie die Moderatorin und die Lehrendentandems diese programmatische Evidenzorientierung in den Gesprächen auf internationaler Ebene umsetzen.

2.3 Methodischer Zugriff

Um offen zu legen, wie die Lehrenden untereinander und mit der Moderatorin sowie der Projektmitarbeiterin interagieren, stellen mikroanalytische Verfahren ein geeignetes Analyseverfahren dar. In der Lehrendenbildung wird hierzu zunehmend und mit Erfolg auf die Konversationsanalyse zurückgegriffen:

In the framework of recent projects on the improvement of teacher education in Germany (e.g. in the context of the Qualitätsoffensive Lehrerbildung launched by the Federal Ministry of Education and Research), the potential of conversation analytic work for the training of prospective teachers has been increasingly highlighted. For instance, Sacher (2018; forthcoming) points out how CA findings and CA-oriented ways of working with videos and transcripts of classroom interaction can be employed in raising teachers' awareness of the characteristic features of classroom interaction, be it in terms of sequential structure, of participant roles, or of language-in-interaction etc. (Glaser et al. 2019: 3)

Als methodischer Zugang zur videobasierten Kommunikation wird in den letzten Jahren meist die multimodale Konversationsanalyse eingesetzt, die sich als Erweiterung der Konversationsanalyse versteht und sich speziell zur Erforschung von videobasierter Kommunikation eignet (Schmitt 2005; Mondada 2014; Deppermann 2018b). Dieser Zugang definiert Interaktion als das Zusammenspiel diverser Modalitäten und betont damit die Ganzheitlichkeit des Kommunikationsprozesses, wobei auch der Umgang mit Computern, Smartphones, Tablets usw. als wesentlich in die Interaktion bzw. deren Analyse miteinbezogen wird (vgl. u.a. Day & Wagner 2019). Das Ziel des Vorgehens liegt darin, die Kommunikationsstrukturen im lokal situierten Geschehen aufzuzeigen und darüber das zu Tage tretende Verständnis nachzuweisen. Vor- oder Hintergrundinformationen zu den Kommunikationspartnerinnen und -partnern werden bei der Analyse nur begrenzt mit einbezogen:

Entsprechend ihrer Konzeption der *sozialen Realität als Hervorbringung* behandelt die KA aber im Gegensatz zu anderen Ansätzen kontextuelle Faktoren (z.B. Geschlecht, Alter, sozialen oder beruflichen Status der Teilnehmer etc.) nicht als eine Voraussetzung, die das Handeln der Teilnehmer bestimmt, sondern als Resultat einer *nachweisbaren Ausrichtung der Teilnehmer* darauf [...] und damit als einen Gegenstand der Analyse. (Gülich & Mondada 2008: 20, Hervorhebung der Autorinnen)

Der Bedarf an einer „vertiefenden interaktionsanalytischen Studie, die auf den Transkripten der entsprechenden Videokonferenzen beruht“ (Dawidowicz et al. 2019: 42f), wird auch in den Schlussüberlegungen des LEELU-Projekts hervorgehoben. Dieser begründet sich in den Beobachtungen des Interaktionsgeschehens in den internationalen Videokonferenzen. Hier übernimmt zum einen die Moderatorin eine wesentliche Funktion „bei der Strukturierung und Anleitung der Gespräche“ (Dawidowicz et al. 2019: 42), worauf ja auch schon frühere Studien Hinweise liefern (vgl. Forschungsliteratur in 2.1); zum anderen beziehen sich die Lehrenden nachweislich „nur dann auf die Videos und Annotationen, wenn in diese Richtung moderiert wurde, während eigeninitiativ nur selten ein Videobezug hergestellt wurde“ (ibidem). Das Hervortreten dieser interaktiven Realität regt zur Reflexion der konzeptuellen Grundlagen des Projekts an und deutet darin auf den Bedarf vertiefender Interaktionsstudien hin (s.o.). Dazu möchte die vorliegende Analyse einen Beitrag leisten, indem sie versucht, anhand der Daten die *soziale Organisation* der internationalen Videobesprechungen offen zu legen. Die Analyse nimmt insbesondere die Arbeitsanweisungen in den Blick, in denen die Moderatorin die Vorgehensweise bei den Videobesprechungen formuliert.

3 Anweisungen als Instruktionshandlungen

Hierbei greifen wir auf die umfangreiche ethnomethodologische (z.B. Amerine & Bilmes 1988) und konversationsanalytische Forschung (z.B. Lindwall & Ekström 2012; Deppermann 2018a; Deppermann & Cindark 2018) zur sozialen Organisation von Instruktionshandlungen zurück. So weisen Lindwall et al. (2015) darauf hin, dass der Ausdruck ‚Instruktion‘ in drei miteinander verbundenen Bedeutungen verwendet wird, nämlich einmal für

- (1) die Praxis des lehrenden und unterrichtlichen Handelns, der (Aus)bildung und Erziehung im Allgemeinen;
- (2) bestimmte soziale Handlungen, z.B. Anweisungen, Anleitungen, Aufforderungen.

Beide Kategorien der Instruktion sind interaktionell organisiert und dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmenden zueinander in einem Wissens- oder Kompetenzgefälle stehen. Grob gesagt, gibt die/der Teilnehmende in der Position des *instructor* (‘Kursleitende’, ‘Ausbildende’, ‘Lehrende’, ‘Trainerinnen und Trainer’) die Anweisungen und der Anweisungsempfangende (‘Studierende’, ‘Auszubildende’, ‘Schülerinnen und Schüler’) führt sie aus (oder nicht, mehr oder weniger erfolgreich, usw.). In einer weiteren Bedeutung bezeichnet ‚Instruktion‘

- (3) Textgattungen, die – mit oder ohne Illustrationen, oder auch ausschließlich durch bildliche Darstellungen – einen Handlungsverlauf vorschreiben, z.B. Gebrauchsanweisungen, Benutzerhandbücher, Rezepte oder schriftlich dokumentierte Richtlinien.

In allen drei Bedeutungen formuliert die schriftliche oder bildliche Anweisung eine geordnete, auf das antizipierte Ergebnis oder Ziel orientierte Handlungsabfolge. Allerdings unterscheiden sich die Bedeutungen in ihren Funktionsmöglichkeiten oder „Affordanzen“: Wie Suchman (2007) herausstellt, sind Instruktionstexte auf einen generalisierten und imaginierten Adressaten und eine unspezifische Anwendungssituation ausgerichtet, während Interaktionen, die im Rahmen von Instruktion stattfinden, auf einen bestimmten (individuellen oder kollektiven) Empfänger zugeschnitten sind und zwischen den Beteiligten lokal, in Echtzeit, und unter Einbeziehung situativer Ressourcen ausgehandelt werden (Suchman 2007). Dazu zählen neben Körperbewegungen und der Blicksteuerung auch materielle Objekte, deren Verwendung mit den sprachlichen Handlungen koordiniert wird und denen häufig eine maßgebliche Rolle im Instruktionsverlauf zukommt (vgl. zu Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion Ehmer et al., erscheint).

An derartigen Interaktionen sind die Empfänger der Instruktion konstitutiv beteiligt. Sie zeigen durch ihre Reaktion – auf eine fortlaufende oder gerade zum Abschluss gekommene – Instruktionshandlung, dass, ob oder auch wie sie die Lehrhandlung verstehen, und beeinflussen dadurch den weiteren Verlauf der Handlung. In ethnomethodologischer und konversationsanalytischer Perspektive ist Verstehen eine beobachtbare, kontingente, und folgenreiche soziale Handlung (Koschmann 2011; Macbeth 2011), der nach Deppermann und Cindark (2018: 250, adaptiert) eine minimale dreischrittige Sequenzstruktur der Verständigungssicherung zugrunde liegt:

1. Akteur A produziert eine Handlung, die von B verstanden werden soll;
2. B zeigt sein Verstehen (mehr oder weniger explizit) durch eine Reaktion an;
3. A zeigt in seiner Reaktion auf B an, ob er Bs Reaktion als angemessene Antwort auf sein Handeln und damit als hinreichendes Verständnis seines Handelns im ersten Schritt akzeptiert.

Jede der drei Teilsequenzen kann in verschiedener Weise erweitert werden und so zur Verständnissicherung beitragen. So kann der Akteur A zu Beginn eine Verstehensprüfung (*understanding check*) vornehmen, zum Beispiel durch eine Entscheidungsfrage, die eine Bestätigung (präferiert) oder Nichtbestätigung projiziert („Alles klar?“ „Noch Fragen?“, Waring 2012). Der Empfänger B kann daraufhin Verstehensprobleme signalisieren, die von einer unspezifischen Problemmarkierung („bitte?“ „was?“) bis zu einem Verstehensversuch (geringe Verstehensunsicherheit) reichen (Svennevig 2008). In jedem Fall leiten die verständnissichernden Handlungen eine Reparatursequenz ein (Hinnenkamp 1998; Egbert 2009), die den Fortgang der primären Handlung bis zu ihrer Lösung auf Eis legt.

Die Instruktionen in den Videokonferenzen haben den Charakter von Anweisungen, die die Arbeit der Teilnehmenden steuern sollen. Sie werden als Textdokument repräsentiert, das den Arbeitsgruppen auf allen Ebenen vorliegt und das die Moderatorin den Lehrenden im Verlauf der internationalen Konferenzen erläutert. Den Ausführungen vorgelagert, erlaubt daher die Umsetzung der Anweisung selbst keine unmittelbare Rückmeldung. Diese kann aber sehr wohl bei nachfolgenden Anweisungsversionen erfolgen. Mit der Trennung von Anweisung und Ausführung weisen die Anweisungssequenzen in den Videokonferenzen wesentliche strukturelle Unterschiede zu dyadischen Instruktionen auf (Lindwall & Ekström 2011; Deppermann & Cindark 2018; Kobayashi Hillman et al. 2018), die während der Ausführung ausgehandelt werden und damit den weiteren Verlauf der Instruktion maßgeblich beeinflussen. Dagegen folgen die Anweisungen der Moderatorin in den Videokonferenzen derselben Organisationsform wie Anweisungen im frontalen Klassenunterricht (Waring 2012). Wie Untersuchungen zu andersartigen Aktivitäten zeigen (z.B. Helmer 2021, zur Fahrerschülerausbildung), verändern sich diese Anweisungen auch im Verlauf der Konferenz. Allerdings besteht die Veränderung im Fall der Videokonferenzen darin, dass sich die Anweisungen der Moderatorin sukzessive von der vorgegebenen Textversion entfernen und sich den Besprechungspraktiken der Lehrenden anpassen.

4 Analyse³

Im Folgenden zeigen wir auf, wie die Moderatorin die Arbeitsanweisungen formuliert und über drei Episoden hinweg modifiziert und welche Rolle dabei den Praktiken zukommt, mit denen die Teilnehmenden im Verlauf der Videokonferenzen mit den Unterrichtsmitschnitten verfahren. Hierzu haben wir drei illustrative Episoden ausgewählt. Die ersten beiden Episoden setzen jeweils nach der Eröffnungsphase ein. Sie zeigen, wie die Moderatorin die Besprechung durch explizite Arbeitsanweisungen einleitet und wie das erste Lehrentandem die Besprechung ihres Mitschnitts beginnt. Die dritte Episode stammt aus einer bereits laufenden Besprechungsphase und dokumentiert, wie die Moderatorin die Arbeitsanweisung zur Besprechung eines weiteren Mitschnitts abändert.

Zur Aufbereitung der Redebeiträge verwenden wir die Basisversion von GAT II (Selting et al. 2009) und für andere semiotische Praktiken Mondada (2014).⁴

³ Die Erlaubnis für die Veröffentlichung des Materials inkl. Nutzung der Unterrichtsvideos zu Forschungszwecken liegt vor.

⁴ Siehe Transkriptionskonventionen.

Episode 1

1. Internationales Gespräch, Runde 1

Die erste Episode leitet den Übergang von der Eröffnungsphase zur eigentlichen Besprechung ein. Im Raum befinden sich acht Teilnehmende, von denen fünf seitlich rechts auf dem Bildschirm im Porträt sichtbar sind (die protokollführende und für die Technik zuständige Projektmitarbeiterin, eine Lehrende, die Moderatorin, zwei weitere Lehrende). Auf dem Bildschirm ist die Tagesordnung zu sehen (Abbildung 2).

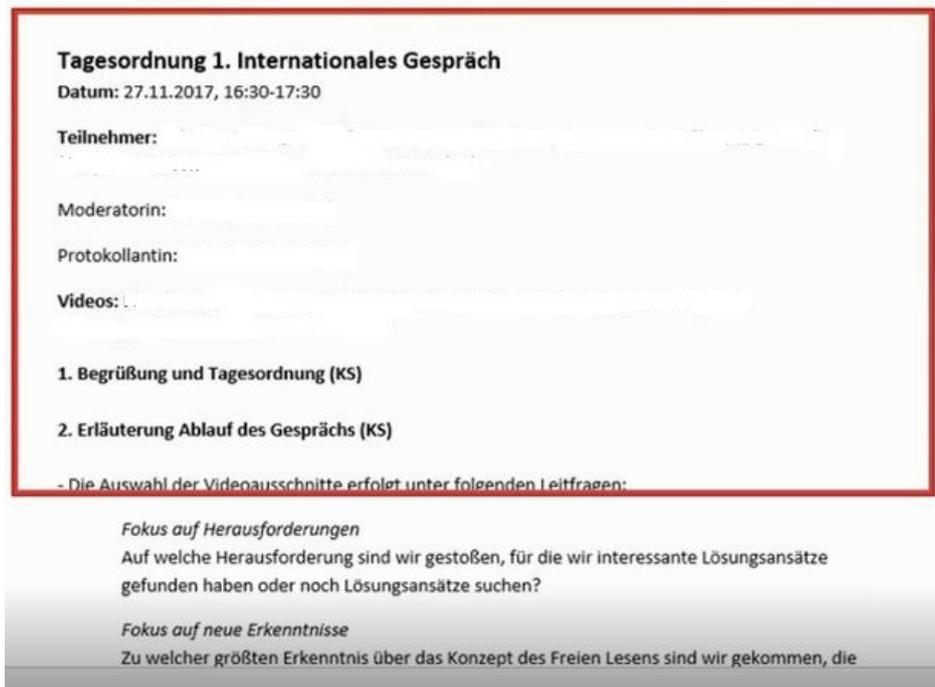


Abbildung 2: Tagesordnung

In den ersten beiden Fragmenten der Episode formuliert die Moderatorin die verbindlichen Richtlinien für die Mitschnittbesprechungen. Hiermit unternimmt sie eine Handlungsanweisung, die die normative Vorgehensweise für den gesamten Konferenzverlauf darlegt. Als einleitende Moderationshandlung in der initialen Runde des ersten internationalen Gesprächs kommt der Anweisung dabei ein besonders hoher Stellenwert zu. Zum analytischen Verständnis der folgenden Fragmente ist es wesentlich, vorab festzuhalten, dass den Teilnehmenden das Protokoll zur Besprechung der Videomitschnitte bereits aus den vorausgehenden Projektphasen bekannt ist. Dies wird in den Fragmenten zum einen dadurch verdeutlicht, dass die Moderatorin wiederholt auf das Modell für die Besprechung von Videomitschnitten (Abschnitt 2.2 oben) Bezug nimmt; zum anderen verweist sie in Fragment 1.2 explizit auf die vorausgegangene Verwendung des Protokolls.

Fragment 1.1 *Beobachtungen am Videomitschnitt*

- 1 MOD () dann +diskutieren+ wir (.) das
+nickt-----+
- 2 +video unter der perspektive dass wir+ versuchen,
+blickt nach unten-----+
- 3 es +BESSER+ zu verstehen,
+nickt--+

4 dabei ist unser ziel auch äh,
 5 +auf details aus dem video bezug zu nehmen,+
 +blickt nach unten-----+
 6 also videoinDIzien (.) für unsere interpretation
 7 auch (.) +anzuführen, (-)+
 +blickt runter---+

Das Fragment beschreibt die Abfolge der Gesprächshandlungen, über die die Mitschnittbesprechung sukzessive verlaufen soll. Zunächst versieht die Moderatorin die anvisierte übergeordnete Handlung „das Video diskutieren“ mit einer bestimmten Zielsetzung („es BESSER zu verstehen“, Z. 3), um dann besonders auf die Arbeits*methode* einzugehen, mit der das Ziel umgesetzt werden soll. Dabei verleiht die Moderatorin der Methode nachdrückliches Gewicht, indem sie den Stellenwert spezifischer Beobachtungen am Videomaterial als Grundlage für evidenzbasierte „Interpretation“ hervorhebt (Z. 5-7). Hierbei fällt zunächst auf, dass sie in benachbarten Beitragskonstruktionseinheiten zwei Versionen formuliert (Z. 5: „auf details aus dem video bezug zu nehmen“; Z. 6-7: „also videoinDIzien (.) für unsere interpretation auch (.) anzuführen“). Die erste Version bietet eine alltagssprachliche Beschreibung des Vorgehens, wobei der Handlungsgegenstand synthetisch („details aus dem video“) beschrieben ist. Die zweite Version („videoinDIzien“) verdichtet die synthetische Beschreibung zu einem singulären Begriff (Deppermann 2011, „*notionalization*“), der damit quasi-technische Qualität gewinnt und – weiter verstärkt durch die prosodische Hervorhebung der zweiten Komponente – als fokales Element herausgestellt wird. Die Verbindung zwischen den Beitragskonstruktionseinheiten leistet die Diskurspartikel *also*, die routinemäßig prospektive Selbstreparaturen (Pfeiffer 2017) und (Re)formulierungen (Deppermann 2011) einleitet. Beide Handlungen klingen hier insofern an, als die zweite Version gegenüber der ersten deutlich prägnanter wirkt und damit als Verstärkung hörbar ist.

Fragment 1.2

8 MOD und nachdem wir äh uns sehr genau ausgetauscht haben,
 9 was wir in dem video (.) SEhen,
 10 wie wir das +interpretieren, was wir da sehen,+
 +blickt nach unten-----+
 11 können wir dann am ENde jeweils versuchen, zu überlegen,
 12 was wir an (.) +verÄN+derungen versuchen wollen.
 +Kopf nähert sich dem Bildschirm+
 13 also wir gehen ja immer nach diesem Dreischritt-
 14 +VerSUCHen +, VerSTEHen, VerÄN+dern vor.
 +blickt runter+
 (...)
 15 erst die skizzierung, die einbettung in den kontext, (.)
 16 +DANN+ die intensivierung des verstehens,
 +nickt+
 17 und dann der fokus auf das verändern.
 18 ? ja.
 19 gibt +es fragen zum vorgehen?+
 +berührt mit beiden Händen das Headset+
 20 oder scheint euch das +so: äh+ klar;
 +blickt runter+
 21 +ihr habts ja wahrscheinlich auch (.)- in den lokalen
 + schaut auf den Bildschirm ----->>
 22 teams (.) +schon + gemacht, (hm) (1.0)
 +zieht kurz rechte Schulter hoch+

- 23 +bekannt. +wahrscheinlich.
 +dreht Kopf nach rechts & zieht rechte Schulter hoch+
 (...)

An dem anschließenden Fragment 1.2 fällt insbesondere Folgendes auf. Zum einen stellt die Moderatorin die normativ geordnete Abfolge der Vorgehensschritte heraus (Z. 8-12: nachdem + Präs. Perf.; dann am Ende + Präs.; Z. 15-17: „erst, DANN, und dann“). Hierbei hebt sie zunächst noch einmal auf die wesentliche Rolle der Beobachtung ab (Z. 8-10), die sie nicht nur als zeitlich vorgängig, sondern als Voraussetzung für die anvisierten „veränderungen“ herausstellt. Zum anderen markiert die Modalpartikel *ja* in Z. 13, dass das normative Vorgehen (immer nach diesem Dreischritt) als bekannt vorausgesetzt wird (u.a. Averina 2019, zu *ja* als Indikator für gemeinsamen epistemischen Zugang). Damit wird die Teilnehmendengruppe einschließlich der Moderatorin (vgl. das durchgängig verwendete *wir*) als eine Wissens- und Praxisgemeinschaft (*epistemic community*, Haas 1992) angesprochen, der die gesamte einleitende Anweisung als Erinnerung dient. Abschließend fasst die Moderatorin noch einmal die Vorgehensschritte zusammen (Z. 15-17), wobei sie deren Abfolge („erst ... DANN ... und dann“) expliziert markiert und den zweiten Schritt (die Intensivierung des Verstehens) durch die Produktion von DANN mit Fokusakzent bei gleichzeitigem Nicken hörbar und sichtbar verstärkt.

An dieser Stelle wären Verstehensbekundungen aus der angesprochenen Gruppe fällig (Depermann & Cindark 2018), aber die einzige vernehmbare Reaktion ist ein einzelnes Bestätigungssignal (*ja*, Z. 18), das keinem der Adressaten zugeordnet werden kann, während visuelle Verstehenssignale (z. B. Nicken oder Lächeln) gar nicht zu beobachten sind. Möglicherweise in Orientierung auf die unzureichende Verstehensbekundung ergreift die Moderatorin in ihrer nächsten Handlung selbst die Initiative zur Verständnissicherung, die sich bis zum Ende des Fragments erstreckt.

Die Sequenz beginnt mit einer Verstehensprüfung im Format einer Entscheidungsfrage („gibt es fragen zum vorgehen“, Z. 19), die als Antwort eine Verneinung oder ein Klarstellungsgesuch projiziert und zusammen mit einer ikonischen Geste ausgeführt wird. Eine hörbare oder sichtbare Antwort bleibt jedoch aus, worauf die Moderatorin eine disjunktive Alternative anschließt (oder), die eine bejahende Antwort präferiert (Z. 20). Wie es die koordinierten vokalen und verkörperten Praktiken (Verzögerungen und Blickabwendung) nahelegen, tritt hierbei das letzte und maßgebliche Element (klar) als Ergebnis einer Wortsuche auf, vielleicht nach einer prägnanteren lexikalischen Wahl (Goodwin & Goodwin 1986). Als die zweite Frageversion wiederum erfolglos bleibt, gibt die Moderatorin die interaktionelle Verstehensprüfung auf und beendet die Verständigungssicherung mit einer Schlussfolgerung, die sie aus der abwesenden Antwort zieht (Z. 21-23). Hierzu greift sie zu einer Methode, die es ihr trotz der fehlenden Kooperation der Lehrenden ermöglicht, die Paarsequenz abzuschließen: Sie beantwortet ihre eigene Frage, sozusagen stellvertretend für die Adressatinnen, wobei sie auf die Vorgeschichte der internationalen Konferenzen zurückgreift (Z. 21-22). Dabei entsteht allerdings das Problem, dass die Quelle der Antwort im Wissensbereich der Lehrenden liegt (Heritage 2012), zu der die Moderatorin keinen Zugang hat. Sie löst das Problem damit, beide Äußerungskomponenten (Z. 21-22, 23) epistemisch abzuschwächen, und zwar sowohl mit sprachlichen wie mit gestischen Praktiken der Sprechereinstellung. Das Modalwort *wahrscheinlich* indiziert eine Vermutung mit hohem Gewissheitsgrad und tritt in Z. 21 mit der vorgestellten Modalpartikel *ja* auf. Neben dem Verweis auf gemeinsames Wissen hat die Partikel hier auch evidentielle Funktion, indem sie die *ja*-markierte Äußerung

als Begründung für die implizite Bestätigung markiert (Averina 2019). Gleichzeitig mit der Produktion des Wortes *schon* (Z. 22) markiert die Moderatorin ihren epistemischen Status durch Schulterzucken, das hier als Unwissenheitsgeste lesbar ist und auf vokaler Ebene von dem nachgestellten „hm“ aufgenommen wird.

Es ist auffällig, dass auf die Schlussfolgerung die einzige längere Schweigelücke (1 Sekunde) in der gesamten Verständnissicherungssequenz folgt. An dieser Stelle haben die Lehrenden noch einmal die Gelegenheit, ihren überlegenen Wissensstatus geltend zu machen und die epistemische Ungewissheit aufzulösen. Doch auch hier, wie in der vorausgehenden Verstehensprüfung, äußern sie sich nicht. Darauf schließt die Moderatorin die Sequenz mit einem knappen Fazit ab („bekannt“, Z. 23), das einerseits durch die fallende Intonation als definitiv, andererseits durch gleichzeitiges Schulterzucken als ungewiss gekennzeichnet ist. Die Unwissenheitsgeste wird dann im sprachlichen Modus durch das Modalwort *wahrscheinlich* aufgenommen, das an das (eigentlich abgeschlossene) Fazit angehängt ist und es retrospektiv abschwächt. Damit formuliert das „letzte Wort“ den ungewissen Ausgang der Verständnissicherungssequenz.

In ihrer folgenden Handlung geht die Moderatorin zum nächsten Punkt auf der Tagesordnung über.

Fragment 1.3 *Übergang zur ersten Mitschnittbesprechung*

24 MOD +ja dann gehen wir gleich mal zu dinas und kerstins
+lächelt----->

25 video- ähh bzw. videos.+ hm da waren ja zwei,
+blickt runter----->

26 die wir uns angeschaut haben,
27 wenn ich es richtig im kopf hab?+
----->+
(Startbild eines Videos erscheint auf Bildschirm)

28 MOD mit welchem sollen wir beginnen, dina und kerstin?
29 KER +ja, das ist okay, was wir jetzt +[sehen.] ich denke, dass
mod +erhebt sich leicht-----+

30 MOD [ähä]

31 KER das ist das erste, #das wir ausgewählt haben.
#Abbildung 2



Abbildung 2: Cursor auf dem Startsymbol

In ihrer Überleitung zur ersten Mitschnittbesprechung ruft die Moderatorin das zu besprechende Video auf, und zwar mit der referentiellen Praktik „Dinas und Kerstins Video“. Hier wird das Verfahrenswissen der Teilnehmenden relevant, die zweifache Adressierung der Aufforderung zu verstehen. Mit der Identifizierung des Videos wird das betreffende Lehrendentandem aufgefordert, sich für die Übernahme der Sprecherschaft bereitzuhalten, während

gleichzeitig die Projektmitarbeiterin angewiesen ist, das Video sichtbar zu machen. Wie die Selbstreparatur der Moderatorin (Z. 25) impliziert, hat die Projektmitarbeiterin hier zudem noch zwischen zwei Videos zu wählen, die das Tandem bereitgestellt hat. Während das von der Projektmitarbeiterin gewählte Video auf dem Bildschirm erscheint (Z. 27), überträgt die Moderatorin dem Lehrentandem die Entscheidung, die Reihenfolge ihrer Mitschnitte zu bestimmen (Z. 28). Daraufhin bestätigt Kerstin die Wahl der Projektmitarbeiterin (Z. 31). Unmittelbar nachdem Kerstin das zu sehende Video als „das erste“ beschreibt, erscheint der Cursor auf dem Startsymbol (Abbildung 3). Hier wird sichtbar, wie ein Mitglied des aufgerufenen Lehrentandems und die Projektmitarbeiterin ihre Handlungen koordinieren. Bemerkenswert ist schließlich, dass die Moderatorin den anstehenden Aktivitätswechsel mit einer übergangsimplikativen Körperbewegung (Robinson & Stivers 2001) signalisiert (Z. 29).

Fragment 1.4 Beginn der ersten Mitschnittbesprechung

- 32 MOD ja, +wollt ihr ein paar einleitende worte sprechen?
 +legt mit beiden Händen ihren Schal ab----->
 (Cursor von Startsymbol fort- dann darauf zubewegt)
- 33 DIN ja, dann #fange ich gleich gerne damit an.+
 mod ----->+

#Abbildung 3



Abbildung 3: Bildschirm mit geöffneten Wortdateien

- 34 +also das ist hier unsere #leseklasse und ähm+
 mod +blickt runter und verschiebt etwas auf dem Tisch+
 #Abbildung 4

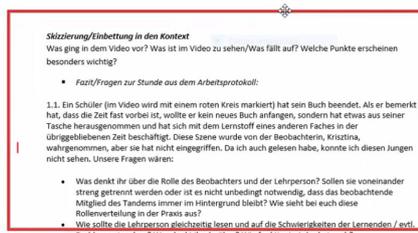


Abbildung 4: Tagesordnungspunkt „Skizzierung und Einbettung“

- 35 wir lesen gemeinsam, +zusammen,
 mod +nickt-->
- 36 ich habe+ auch mitgelesen,
 mod ----->+
- 37 so wie wir das auch vereinbart haben.
 38 und (.) ein schüler saß neben mir und-
 mod schaut ab und zu nach unten----->>
- 39 äh er hat sein buch beendet,
 40 aber er hat sich kein neues gewählt,
 41 sondern er wühlte etwas äh in seiner tasche-
 42 und hat äh schon etwas für die nächste stunde gelernt.
 (...)

Mit der Aufforderung, „ein paar einleitende Worte“ zu sprechen, übergibt die Moderatorin die primäre Sprecherschaft an das Lehrendentandem. Gleichzeitig mit ihrer sprachlichen Handlung signalisiert sie mit einer weiteren Geste (Ablegen ihres Schals) die vollzogene Übertragung des Rederechts (Z. 32). Währenddessen ist auf dem Bildschirm zu beobachten, dass sich der Cursor zunächst vom Startsymbol fort- und dann wieder darauf zubewegt. Dies lässt darauf schließen, dass die Projektmitarbeiterin im Unklaren darüber ist, ob sie das Video zu diesem Zeitpunkt abspielen soll.

Während Dina ihre Bereitschaft versichert, der Aufforderung der Moderatorin nachzukommen und damit zugleich die Mitschnittbesprechung eröffnet (Z. 33), erscheinen auf dem Bildschirm zunächst die geöffneten Wortdateien (Abbildung 4). Darauf, zeitgleich mit Dinas Verortung der zu sehenden Szene, wird die Aufmerksamkeit visuell auf den Tagesordnungspunkt „Skizzierung und Einbettung“ (im roten Rahmen) gelenkt (Abbildung 5). Auf diese Weise wird Dinas projektierte Sprechhandlung (ein paar einleitende Worte sprechen) mit dem Tagesordnungspunkt assoziiert und als „Skizzierung“ und „Einbettung“ verständlich. Im weiteren Verlauf beschreibt Dina als erstes die allgemeine Lesepraxis (Z. 35-36) in ihrer Klasse als projektkonform (Z. 37) und berichtet dann über das abweichende Verhalten eines Schülers (Z. 38-42), das jedoch nicht im Video beobachtbar ist. Im weiteren Verlauf ihres Berichts nehmen weder Dina noch die anderen Teilnehmenden auf „Videoindizien“ Bezug.

Aus der Analyse der ersten Episode lässt sich einmal festhalten, dass die Moderatorin zwar eingangs als *verbindliche Methode* des „Verstehens“ hervorhebt, *spezifische Beobachtungen* an dem aktuell besprochenen Mitschnitt zu machen, die anschließende Besprechung eines Mitschnitts allerdings *ohne Bezugnahme* auf *beobachtbare Details* verläuft. Die Zurückhaltung der Lehrenden bei der Verständnissicherung deutet darauf hin, dass möglicherweise vorab bereits Diskrepanzen über das Verständnis der Vorgehensweise bestanden. Des Weiteren zeigt sich, wie die Handlungen der *Projektmitarbeiterin* entscheidend zum Verlauf der Besprechung beitragen. So gehen die Erstellung und das Einfügen eines roten Rahmens zur Hervorhebung des aktuell relevanten Videomaterials auf ihre Initiative zurück. Diese Figur bleibt auf dem Bildschirm, während die Mitarbeiterin den Text darunter nach oben oder nach unten scrollt, wodurch immer neue Textpassagen hervorgehoben werden. Das heißt, sie passt einerseits ihre Handlungen an das Geschehen an oder arbeitet daran mit. Andererseits zeigt ihre Handhabung der Videos auch gelegentliche Unsicherheit darüber, was aktuell gezeigt werden soll.

Episode 2

Die zweite Episode zeigt die Einleitung der Mitschnittbesprechung in der Konferenz, die am Tag nach dem ersten Gespräch stattfand.

Fragment 2.1 *Anweisung zum normativen Vorgehen*

- 1 MOD (...) wir gehen immer vor nach dem muster ähm,
- 2 dass wir das video nochmal versuchen,
- 3 geNAUER zu verstehen, (.)
- 4 äh auch nochmal +video+ indizien indizien anführen,
+blickt runter+
- 5 also auch verschiedene interpretationen vergleichen (.)
- 6 +miteinander.+
+blickt runter+
- 7 und dann überlegen wir perspektivisch immer (.)
- 8 was beDEUtet das? was wollen wir AUSprobieren?
- 9 was wollen wir verÄNDern?

- 10 äh gibt es ideen dafür.
 11 + (-) +
 +lächelt+

Zu Beginn des Fragments weist die Moderatorin auch diesmal auf den Stellenwert der Mitschnitte für das „genauere Verstehen“ (Z. 3) hin. Dabei unterstreicht ihre Formulierung erstens die *Verbindlichkeit* des Vorgehens (immer nach dem Muster, Z. 1) und der *Methode*, insbesondere mit dem wiederverwendeten technischen Begriff „Videoidizien“ (Z. 4), zweitens die *normative Abfolge* der Besprechungsschritte („und dann ... immer“, Z. 7) und drittens den *Wiederholungscharakter* des Vorgehens („nochmal“, Z. 2, 4). Die Anweisung ist damit, wie zuvor, als „Erinnerung“ an die bekannten Richtlinien gekennzeichnet und kommt in Z. 10-11 hörbar und sichtbar zum Abschluss.

Fragment 2.2 Lockerung des normativen Vorgehens

- 12 MOD +dieses (.)
 +blickt runter, schwenkt & schüttelt Kopf----->
 13 werd ich immer wieder anregen äh,
 (Lehrende erscheint auf Bildschirm)
 14 aber natürlich ähm müssen wir uns
 (MOD erscheint auf Bildschirm)
 15 auch nicht ganz (.) + starr dran halten.
 ----->+

Mit dem Abschluss wird der Übergang zur Besprechung der Mitschnitte relevant. Stattdessen setzt die Moderatorin die einleitende Anweisung mit einem *Nachschub* (*postexpansion*, Schegloff 2007) fort. Ihre verkörperlichte Handlung (Z. 12) deutet im Vorgriff auf die folgende Sprechhandlung hin, mit der sie die *Verbindlichkeit* des soeben bekräftigten Verfahrens *zurücknimmt*. Zunächst stuft sie das bisherige normative Vorgehen zur „Anregung“ herab (Z. 13), um dann die einleitende Anweisung mit einer allgemeinen Lizenz zur Lockerung des Vorgehens abzuschließen. Aus dem unmittelbaren interaktionellen Kontext der Anweisung ist nicht ersichtlich, welchen Anlass die Zurücknahme der normativen Vorgaben haben könnte. Es ist aber möglich, dass die Moderatorin damit den Praktiken entgegenkommt, mit denen die Lehrerenden die Besprechung ihrer Unterrichtsmitschnitte in der vorausgegangenen Konferenz gestaltet haben.

Fragment 2.3 Überleitung zur Mitschnittbesprechung

- 16 MOD +also wir starten jetzt mal (.)
 +blickt runter----->
 17 mit dem video von BARbara und BIRgit +
 ----->+
 18 zum thema RAUMwechsel.
 19 ASS also (MOD) soll ich meinen öh bildschirm teilen
 (ASS erscheint auf Bildschirm)
 20 oder machst du das
 21 also (.) äh soll ich das teilen.
 22 MOD ich wäre dir super dankbar,
 (MOD erscheint auf Bildschirm)
 23 wenn du das video nochmal aufrufst,
 24 dann +erinnern sich alle vielleicht noch einmal
 +hebt Arme & bewegt Hände----->
 25 so ein bisschen+ an die situaTION, (.)
 ----->+

Nachdem sie die Mitschnittbesprechung eröffnet (Z. 16), ruft die Moderatorin das Lehrentandem und sein Video auf (Z. 17) und benennt den thematischen Fokus (Z. 18), unter dem der Mitschnitt ausgewählt wurde. Ihre Anweisung projiziert das Erscheinen des genannten Videos, doch stattdessen interveniert die Projektmitarbeiterin (Z. 19-21) mit einem *Einschub* ((*pre-second*) *insert expansion*, Schegloff 2007), der den Fortgang der Besprechung fürs Erste auf Eis legt. In dem Einschub unternimmt die Projektmitarbeiterin einen *Verstehensversuch* (Egbert 2009: 101), der die Handhabung des Videos betrifft und mit einer alternativen Frage (Z. 19-20) und einer Selbstreparatur (Z. 21) die Optionen formuliert, die die Projektmitarbeiterin der Moderatorin zur Entscheidung vorlegt. Die Moderatorin liefert zunächst die klarstellende Entscheidung (Z. 22-23) und weist in der nachfolgenden Begründung dem Video die Funktion einer *Gedächtnisstütze* zu. Hierbei gehen ihre ikonisch-metaphorische Geste (McNeill 2005) und die abschwächende Formulierung (Z. 24-25) ein reflexives Zusammenspiel (*mutual elaboration*) ein, das einen Eindruck von Unschärfe und Ungefährem vermittelt und damit in direktem Kontrast zu den zuvor geforderten „Details aus dem Video“ und „Videoindizien“ steht. Mit der Entscheidung, die gleichzeitig als Anweisung an die Projektmitarbeiterin ergeht, wird die Einschubsequenz abgeschlossen.

Fragment 2.4 Überleitung fortgesetzt

26 MOD und barbara und birgit können vielleicht schon
 27 mal äh uns einführen (.)
 (Lehrende erscheint auf Bildschirm)
 28 warum sie das video AUSgesucht haben,
 (MOD erscheint auf Bildschirm)
 29 uns nochmal dran erinnern,
 30 was sie daran äh besprechen wollten.
 31 BAR okay in welcher reihenfolge?
 (Barbara erscheint auf Bildschirm)
 32 wer soll- ist es auch irgendwie
 33 festge- ((räuspert sich)) festgelegt
 34 wer beginnen sollte?
 35 MOD also raumwechsel ist das video,
 (MOD erscheint auf Bildschirm)
 36 und barbara oder birgit (.)
 37 das ist egal, wie ihr mögt.
 (ASS, MOD, 3 Lehrende erscheinen auf Bildschirm in rechter Leiste)
 38 (.)
 (Video erscheint auf Bildschirm rechts)
 39 BAR Okay

In ihrer nächsten Handlung übergibt die Moderatorin die primäre Sprecherschaft an das aufgerufene Lehrentandem, wobei sie das Team zu spezifischen einführenden Handlungen auffordert (Z. 26-30). Barbara quittiert zunächst die Zuweisung des Rederechts („okay“ Z. 31) und startet darauf einen *Einschub* mit einem Klarstellungsgesuch (*request for clarification*, Egbert 2009). Wie im vorherigen Fragment zielt die Reparaturinitiierung auch hier auf das Vorgehen ab (Z. 31-34), wobei seine Bauweise (Selbstreparatur des Frageformats, „irgendwie“, Räuspern) Barbaras unsichere epistemische Einstellung (Deppermann & Reineke

2017) signalisiert. In ihrer Klarstellung übergibt die Moderatorin die Vorgehensentscheidung dem Lehrendentandem (Z. 35-37), worauf ein Video auf dem Bildschirm erscheint und Barbara die Klarstellung mit „okay“ (Z. 39) bekräftigt. Damit kommt die Einschubsequenz zum Abschluss und die Progression der Besprechung wird wiederaufgenommen.

Fragment 2.5 *Beginn der Mitschnittbesprechung*

39 BAR okay. gut, also wenn ihr mich hört, dann kann
 40 ich gerne-
 (Kursor auf Startsymbol zum Abspielen des Videos)
 41 ja, aha, jetzt, aha. #jetzt sieht man das video schon.
 #Abbildung 5



Abbildung 5: gerade gestartetes Video

42 ASS ja.
 43 BAR hört ihr mich auch?
 44 NN ja. Ja
 45 BAR also, das ist unsere schulbibliothek (.)
 (Video stockt)
 46 und äh seit zwei wochen schon (.)
 47 lesen wir in dem raum, also in der bibliothek,
 48 und wir hatten ja ähm einen ganz besonderen anlass (.)
 49 dazu, nämlich dass wir äh die stunde in der siebten,
 50 also in der letzten stunde haben,
 51 und die bibliothek ist ja sowieso frei ist zu dieser zeit.
 (Video läuft weiter)
 52 und andererseits (.) haben wir ja (.) vorhin
 53 einen anderen raum gehabt, einen klassenraum.
 54 und da haben wir mit birgit festgestellt,
 55 dass der klassenraum eher UNpassend ist für das lesen.
 56 (...)

Zu Beginn von Fragment 2.5 nimmt Barbara die Eröffnung ihrer Besprechung auf und führt damit die Anweisung der Moderatorin von Z. 26-27 aus, die durch die Einschubsequenz aufgeschoben worden war. Gleichzeitig mit Barbaras Eröffnung zeigen die Operationen an dem aufgerufenen Video (Cursor auf dem Startsymbol, Z. 40, Start Z. 41, Abbildung 6), dass die Projektmitarbeiterin die Eröffnung als Anweisung versteht, das Video abzuspielen. Barbara registriert die Videoaktionen als erwünscht (Z. 41) und unterbricht dafür sogar ihre Eröffnung (Z. 40). Damit hebt sie den Stellenwert des Mitschnitts hervor und bestätigt das Verständnis der Projektmitarbeiterin.

In ihrem inhaltlichen Kommentar ab Z. 45 spricht Barbara zu der thematischen Vorgabe „Raumwahl“, ohne spezifische Beobachtungen zum Unterrichtsgeschehen zu machen oder in anderer Weise auf den (mit technischen Hindernissen) weiterlaufenden Mitschnitt ihres Unterrichts Bezug zu nehmen. Ihr Vortrag mündet in eine Diskussion, in der die Teilnehmenden ihre Erfahrungen mit der Eignung von Unterrichtsräumen austauschen.

Aus der Analyse von Fragment 2 geht hervor, wie die Moderatorin zuerst nachdrücklich auf die „Videoindizien“ und den normativen Aufbau der Besprechung verweist, dann aber die *Verbindlichkeit der Richtlinien* deutlich *zurücknimmt*. Dabei verschiebt sich die Funktion des Videos von der Dokumentation beobachtbarer Ereignisse zur Gedächtnisstütze. Unter den Mitgliedern der Praxismgemeinschaft scheint das lokal relevante *Verfahrenswissen* *asymmetrisch* verteilt zu sein, was sich abermals in dem *unsicheren Verständnis* der Projektmitarbeiterin und einer Lehrenden zeigt und das interaktionell in *Einschubsequenzen* zum Tragen kommt. Die Einschubsequenzen versetzen die Progression der Besprechung in einen Wartezustand und bei ihrer Wiederaufnahme nehmen die Teilnehmenden keinen spezifischen Bezug mehr auf das laufende Video.

Episode 3

Die dritte Episode findet zu einem späteren Zeitpunkt in derselben Konferenz statt.

Fragment 3.1 Überleitung zur Mitschnittbesprechung

- 1 MOD (...) ich würde so langsam überleiten auch zu
2 der frage wie bücher abgewählt werden.
3 äh das zweite video,
4 +das barbara und birgit mit uns geteilt haben,
+blickt nach unten----->
(Auf dem Bildschirm erscheint die Plattform edubreak mit diversen Videosequenzen)
5 äh da ging es um die thematisierung.
6 ihr erinnert euch,+ äh wann darf man
----->+
7 oder wann legt man +ein buch aus der HAND. (.) äh+
+blickt nach unten----->+
8 haben das alle noch in +erinnerung?+
+berührt Stirn mit rechter Hand+
9 oder sollen barbara und birgit nochmal kurz einführen?
10 oder wollen wir direkt kommentieren?
11 [(ich glaube)]
12 MAN [eine] kurze einföhrung bitte nochmal.=
13 MOD =kurze [einföhrung nochmal]

Das Fragment zeigt den Übergang zur Besprechung eines neuen Themas (Z. 1-2). Nach dem Aufruf des Mitschnitts und des Lieferantenteams (Z. 3-4) ordnet die Moderatorin das Video dem thematischen Fokus zu (Z. 5) und setzt beide als den Teilnehmenden bekannt voraus (ihr erinnert euch, Z. 6). Schließlich signalisiert eine Kombination aus multimodalen Praktiken (pragmatisch, prosodisch, Blickrichtung), dass die Überleitung einen möglichen Abschluss erreicht hat (Z. 7), womit die Übergabe des Rederechts an das Barbara-Birgit Team fällig würde.

Stattdessen startet die Moderatorin eine *Einschubsequenz*, in der sie die „Erinnerung“ der Teilnehmenden problematisiert (Z. 8, samt ikonischer Geste, die die „Erinnerung“ lokalisiert, (McNeill 2005) und ein alternatives Vorgehen zur Wahl stellt (Z. 9-10)). Daraufhin ergreift Manuela in Überlappung das Wort und wählt eine „kurze Einführung“, wobei ihre Wahl den Handlungscharakter einer Bitte annimmt (Z. 12). Der Einsatz ihres Redebeitrags und das grammatische Format ihrer Bitte (die nominalisierte und verblose Konstruktion) vermitteln Dringlichkeit, und ihre Wahl bleibt unwidersprochen.

Fragment 3.2 Überleitung fortgesetzt

12 MAN [eine] kurze einföhrung bitte nochmal.=

13 MOD #=kurze [einföhrung nochmal]

#Abbildung 6



Abbildung 6: Cursor auf dem Startsymbol

14 MAN [v ganz kurz.]

15 MOD #ja bitte barbara.

#Abbildung 7

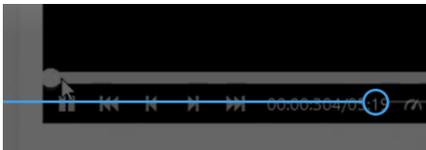


Abbildung 7: Cursor auf der Statusanzeige

16 (04)

(Video läuft, Stimme von Barbara)

17 MOD also, #vielleicht jetzt nicht das video anschauen, (ASS),

#Abbildung 8

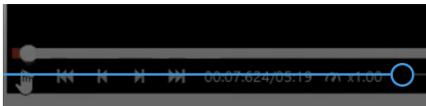


Abbildung 8: Video hält an

18 das standbild würde uns reichen,

(Letzte Einstellung des Videos bleibt sichtbar)

Die Moderatorin gewährt Manuelas Bitte mit einer teilweisen Wiederholung (Z. 13), die gleichzeitig die Einschubsequenz abschließt und als Anweisung an die Projektmitarbeiterin verstanden werden kann. Aber wie das zeitliche Zusammenspiel zeigt, erscheint das vorher genannte Video (mit dem Cursor auf dem Startsymbol, Abbildung 7) bereits vor Beginn ihres Redebeitrags. Dies lässt darauf schließen, dass die Projektmitarbeiterin bereits Manuelas Bitte in Z. 12 als Anweisung verstanden und *ihr* Folge geleistet hat. Die vierfache

Qualifizierung der anvisierten Einführung als „kurz“ (Z. 9, 12, 13, 14) und Manuelas weitere Abschwächung als „ganz kurz“ in ihrer überlappenden Fremdreparatur (Z. 14) weisen darauf hin, dass die Moderatorin die zeitliche Strukturierung der Konferenz verantwortet und Manuela dem mit einer gewissen Eilfertigkeit Rechnung trägt.

Nach Abschluss der Einschubsequenz nimmt die Moderatorin den aufgeschobenen Start der Videobesprechung auf und erteilt Barbara das Wort (Z. 15). Bereits vor dem Beginn ihres Redebeitrags (dem der Moderatorin) erscheint der Cursor auf der Statusanzeige (Abbildung 8) des aufgerufenen Videos und zeigt damit das Verständnis der Projektmitarbeiterin, das Video zu starten. Kurz darauf läuft das Video, und Barbaras Stimme wird hörbar (Z. 16). Die Moderatorin interveniert daraufhin mit einer negativen Anweisung an die Projektmitarbeiterin (Z. 17), die unmittelbar nach der vorangestellten Reparaturpartikel „also“ der Anweisung Folge leistet und das Video anhält (Abbildung 9). Nachdem das Missverständnis repariert ist, wendet die Moderatorin die Anweisung in eine positive Version um (Z. 18), worauf die letzte Einstellung des Videos als Standbild sichtbar bleibt.

Fragment 3.3 *Beginn der Mitschnittbesprechung*

```

19 MOD aber barbara und birgit können es
20 vielleicht kurz kommentieren.
21 BIR +ja, also äh in dieser stunde hat barbara
    mod +blickt leicht nach unten----->
22 ein solche ein solches gespräch geführt,
23 wie schüler (.) äh, WIE die schüler,
24 ein buch abwählen können,+
    mod ----->+
25 [wie die schüler] ein buch wechseln können.
26 MOD +[hm]+
    +nickt+
27 BIR und (.) wenn +wann sie das wechseln müssen.
    mod +blickt runter--->
28 das war die das thema. also, was wir hier (-) äh+
    mod ----->+
29 sehen konnten, dass die schüler (.)
30 äh eine sehr große toleranz haben,
```

Die Reparatursequenz führte zu einer weiteren Verzögerung der Besprechung. Nachdem die Reparatur abgeschlossen ist, nimmt die Moderatorin die aufgehaltene Besprechung wieder auf und erteilt beiden Mitgliedern des Lehrentandems das Rederecht. Dabei fordert sie das Team ausdrücklich dazu auf, das im Standbild zu sehende Video zum Gegenstand ihres „kurzen Kommentars“ zu machen (Z. 19-20). Diesmal beginnt Birgit, zu dem anstehenden Thema zu berichten. Wie in der Anweisung der Moderatorin vorgesehen, nimmt sie dabei auf die Unterrichtsstunde Bezug, die das Videostandbild visuell repräsentiert. Im Verlauf ihres Berichts formuliert Birgit die Disposition der Schüler zwar als beobachtbar (Z. 29-30), ohne aber die Zuschreibung in „Videoindizien“ zu verankern.

Aus der Analyse von Fragment 3 lässt sich festhalten, dass der handlungsrelevante gemeinsame Wissensbestand, ebenso wie das gemeinsame Verständnis der Vorgehensweise, nicht notwendig als gesichert vorausgesetzt werden kann und zeitweilig erst hergestellt werden muss. Zum einen wird die Abrufbarkeit („Erinnern“) des anstehenden Videomitschnitts problematisch und damit auch die Thematik, die durch ihn beleuchtet werden soll. Zum anderen tritt Unsicherheit darüber zutage, wie das anstehende Video in Bezug auf den the-

matischen Fokus verwendet werden soll. Hier zeigen sich Verständnisdivergenzen zwischen der Projektmitarbeiterin und der Moderatorin, die die Vorführungsmodalität (laufend oder Standbild) betreffen. Diese Wissens- und Verständnisdifferenzen finden ihren organisatorischen Ausschlag in Einschub- und Reparatursequenzen, die die Progression der Konferenz wiederkehrend beeinträchtigen.

5 Schlussfolgerungen

In unserem Beitrag lag der Fokus darauf zu zeigen, wie DaF-Lehrkräfte im Rahmen einer internationalen Fort- und Ausbildungsmaßnahme dazu veranlasst werden, sich auf die eigens von ihnen aufgenommen und ausgewählten Unterrichtsmitschnitte zu beziehen. Uns interessierte dabei, wie diese Aufforderungen seitens der Moderatorin erfolgen und wie die Teilnehmenden während der Videokonferenzen diese Anweisungen umsetzen.

Die Analyse der drei ausgewählten Episoden machte deutlich, dass die Moderatorin bei ihren Aufforderungen auf ein im Konzeptpapier dargelegtes und als bekannt vorausgesetztes Vorgehen bei der Besprechung der Mitschnitte Bezug nimmt, welches an der Beobachtung als ersten Schritt im Verstehensprozess ansetzt. Von diesem Verständnis rückt die Moderatorin jedoch im Laufe der Besprechung ab, indem sie die Funktion der „Videoindeizien“ von der Dokumentation beobachtbarer Ereignisse zur Gedächtnisstütze abschwächt und damit die Verbindlichkeit des Vorgehens zurücknimmt. Das könnte z.T. darin begründet sein, dass die Moderatorin, im Sinne einer die Lehrenden in ihrem eigenen Vorgehen unterstützenden Gesprächsführung (s. 2.1 und 2.2), diesen entgegenkommen möchte, da sie sich kaum an das genannte Vorgehen halten. Allerdings erzeugt – wie wir gesehen haben – diese Veränderung wiederum Unsicherheiten im Umgang mit den Videoausschnitten auf Seiten der Lehrenden und Verständnisdivergenzen zwischen der Projektmitarbeiterin und der Moderatorin bezüglich der Vorführungsmodalität. Zum Verhalten der Lehrenden scheint auch grundsätzlich Unklarheit bezüglich der Vorgehensweise beigetragen zu haben, zumal die Unterrichtsbeobachtung in einigen Lehrkontexten nicht oder weniger zur gewohnten Praxis gehört (vgl. Hofmann 2021). So wurde im Moment der Unsicherheit im Umgang mit Unterrichtsmitschnitten spontan auf das eigene Erfahrungswissen zurückgegriffen und darüber gesprochen.

Sicher wird in der Analyse deutlich, wie der seltene Videobezug der Lehrenden (s. 2.3) im gemeinsamen Diskurs entsteht und darin die Notwendigkeit einer gezielten Vorbereitung der Lehrkräfte auf die Arbeit mit Videomitschnitten bestätigt. Des Weiteren belegen die hervorgetretenen Handlungsmuster den Einfluss der Moderation bzw. des Moderationsstils. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit in derartigen Bildungsmaßnahmen nicht eine an entscheidenden Stellen stärker lenkende Gesprächsführung mit klaren Anweisungen zielführender bei der Entwicklung von professionaler Wahrnehmung und der damit verbundenen Fokuserweiterung ist. Hierbei könnte Instruktion im Sinne von Anleiten (s. 3.) einen ersten Schritt darstellen und dazu beitragen, langfristig die Grundlage für eine kompetenzorientierte Professionalisierung durch Unterrichtsanalyse und ein diesbezüglich kritisch-forschendes Vorgehen zu schaffen (Dawidowicz et al. 2019: 30).

6 Literaturverzeichnis

- Amerine, Ronald; Bilmes, Jack (1988): Following instructions. *Human Studies* 11, 327–339.
- Arya, Poonam; Christ, Tanya; Chiu, Ming Ming (2014): Facilitation and teacher behaviors: An analysis of literacy teachers' video-case discussions. *Journal of Teacher Education* 65(29), 111–127.
- Averina, Anna (2019): Modalpartikeln im Deutschen als Komponenten eines modal-bewertenden Rahmens. *Lebende Sprachen* 64(1), 140–154.
- Birnbaum, Teresa; Kupke, Juana; Schramm, Karen (2016a): Das SERA/ESRA LehrerInnenbildungsmodell revisited. Konzeption und Evaluation einer Weiterbildungsreihe zur Sprachsensibilisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung. In: Klippel, Frederike (Ed.): *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann, 145–175.
- Birnbaum, Theresa; Dippold-Schenk, Katja; Hirsch, Désirée; Kimmelman, Nicole; Kupke, Juana; Ohm, Udo; Schramm, Karen; Seyfarth, Michael; Wernicke, Anne (2016b): Empirische Evaluation von Weiterbildungseinheiten zur Sprachsensibilisierung von Fachlehrenden in der beruflichen Qualifizierung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27(2), 201–226.
- Dawidowicz, Marta; Schramm, Karen; Abbate, Roberta; Abitzsch, Doris; Feld-Knapp, Ilona; Hofmann, Katrin; Hoffmann, Sabine; Perge, Gabriella; van der Knaap, Ewout (2019): Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts. <https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zur-Lehrerbildungsmas%C3%9Fnahme-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019.pdf>.
- Day, Dennis; Wagner, Johannes (Eds.) (2019): *Objects, bodies and work practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Deppermann, Arnulf (2011): Notionalization: The transformation of descriptions into categorizations. *Human Studies* 34, 155–181.
- Deppermann, Arnulf (2018a): Instruction practices in German driving lessons. Differential uses of declaratives and imperatives. *International Journal of Applied Linguistics* 28(2), 265–282.
- Deppermann, Arnulf (2018b): *Sprache in der multimodalen Interaktion*. In: Deppermann, Arnulf; Reineke, Silke: *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin: De Gruyter, 51–85.
- Deppermann, Arnulf; Cindark, Ibrahim (2018): Instruktion und Verständigung unter fragilen Interaktionsbedingungen: Gesprächsanalytische Untersuchungen zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge. *Deutsche Sprache* 46(3), 245–288.
- Deppermann, Arnulf; Reineke, Silke (2017): Epistemische Praktiken und ihre feinen Unterschiede: Verwendungen von *ich dachte* in gesprochener Sprache. In: Deppermann, Arnulf; Proske, Nadine; Zeschel, Arne (Eds.): *Verben im interaktiven Kontext*. Tübingen: Narr, 337–375.
- Dewey, John (1997): *Experience and education*. Free Press (Original 1938).
- Dobie, Tracy E.; Anderson, Eleanor R. (2015): Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting their ideas in video clubs. *Teacher and Teaching Education* 47, 234–240.
- Egbert, Maria (2009): *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Ehmer, Oliver; Helmer, Henrike; Oloff, Florence; Reineke, Silke (Eds.) (erscheint): "How to get things done" – Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion. *Gesprächsforschung* 22.
- Glaser, Karen; Kupetz, Maxi; You, Hie-Jung (2019): Embracing social interaction in the L2 classroom: perspectives for language teacher education – an introduction. *Classroom Discourse* 10:1, 1–9.

- Goodwin, Marjorie Harness; Goodwin, Charles (1986): Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica* 62(1/2), 51–75.
- Gülich, Elisabeth; Mondada, Lorenza (2008): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Haas, Peter M. (1992): Introduction: Epistemic communities and international policy coordination. *International Organization* 46(1), 1–35.
- Helmer, Heike (2021): Humorous or occasioned instructions: Learning the “shoulder check” in theoretical and practical driving lessons. *International Journal of Applied Linguistics* 31, 109–131.
- Heritage, John (2012): Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1–29.
- Hinnenkamp, Volker (1998): *Mißverständnisse in Gesprächen*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, Sabine (2020): Schweigen in Videokonferenzen: Vom Umgang mit Störungen in Online-Besprechungen. *Studi Germanici dell'IISG - Quaderni dell'AIG* 3, 201–218.
- Hofmann, Katrin (2021): Strukturelle Gelingensbedingungen videogestützter Lehrpersonengespräche über DaF-Unterricht: Eine Interviewstudie zu Paar- und Gruppeninteraktionen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 1, 106–123.
- Kobayashi Hillman, Kyoko; Ross, Steven J.; Kasper, Gabriele (2018): Achieving epistemic alignment in pre-experimental instruction. *Applied Linguistics Review* 9(4), 617–641.
- Koole, Tom (2010): Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction* 43(2), 183–209.
- Koschmann, Timothy (2011): Understanding understanding in action. *Journal of Pragmatics* 43(2), 435–437.
- Krammer, Kathrin; Ratzka, Nadja; Klieme, Eckhard; Lipowsky, Frank; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2006): Learning with classroom videos: conception and first results of an online teacher-training program. *The International Journal on Mathematics Education* 38(5), 422–432.
- Krammer, Kathrin; Schnetzler, Claudia L.; Pauli, Christine; Reusser, Kurt; Ratzka, Nadja; Lipowsky, Frank; Klieme, Eckhard (2010): Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung. Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer einjährigen netzgestützten Fortbildungsveranstaltung. In: Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Eds.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 227–243.
- Lindwall, Oskar; Ekström, Anna (2012): Instruction-in-interaction: The teaching and learning of a manual skill. *Human Studies* 35(1), 27–49.
- Lindwall, Oskar; Lymer, Gustav; Greiffenhagen, Christian (2015): The sequential analysis of instruction. In: Markee, Numa (Ed.): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: Wiley-Blackwell, 375–411.
- Macbeth, Douglas (2011): Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics* 43(2), 438–451.
- Massler, Ute; Henning, Jan; Plötzner, Rolf; Huppertz, Peter (2008): Mehrwert oder nur mehr Aufwand? Einsatz, Nutzen und Studien zur videobasierten Analyse und Reflexion von Unterricht im Rahmen der Lehramtsausbildung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Hallet, Wolfgang; Legutke, Michael; Meissner, Franz-Joseph; Mukherjee, Joybrato (Eds.): *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (DGFF). Baltmannsweiler: Schneider, 305–315.

- Massler, Ute; Henning, Jan; Plötzner, Rolf; Huppertz, Peter (2009): Video-Werkzeuge für die kooperative Reflexion von Lehrkompetenzen. In: Hietzge, Maud; Neuber, Nils (Eds.): *Schulinterne Evaluation. Impulse zur Selbstvergewisserung aus sportpädagogischer Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 161–173.
- McNeill, David (2005): *Gesture and thought*. The University of Chicago Press.
- Mondada, Lorenza (2014): The local constitution of multimodal resources for local interaction, *Journal of Pragmatics* 65, 137–156.
- Pfeiffer, Martin (2017): The syntax of self-repair in German: An explanatory model. *Journal of Pragmatics* 119, 63–80.
- Robinson, Jeffrey; Stivers, Tanya (2001): Achieving activity transitions in primary-care encounters. *Human Communication Research* 27(2), 253–298.
- Schart, Michael; Legutke, Michael (2016): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence organization in interaction*. Cambridge University Press.
- Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking. *Online-Zeitschrift für Gesprächsforschung* 6, 17–61.
- Schön, Donald (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (Eds.) (2017): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster: LIT-Verlag.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birnkner, 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 (www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Sherin, Miriam G.; van Es, Elizabeth A. (2009): Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education* 60, 20–37.
- Sieland, Bernhard; Rahm, Tobias (2010): Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktiker/innen. In: Müller, Florian H. (Ed.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 245–259.
- Siebold, Kathrin (2019): Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen durch authentische Moderationshandlungen. Ein Projekt im Deutschunterricht. *DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume: Sprech- & Textformen im Fokus*. Bd. 121, 1–29.
- Suchman, Lucy A. (2007): *Human-machine reconfigurations: Plans and situated actions* (2. Ausgabe). Cambridge University Press.
- Svennevig, Jan (2008): Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of Pragmatics* 40, 333–348.
- van Es, Elizabeth A.; Sherin, Miriam G. (2008): Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education* 24(2), 244–276.
- Waring, Hansun Z. (2012): 'Any questions?': Investigating the nature of understanding-checks in the language classroom. *TESOL Quarterly* 46(4), 722–752.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wipperfürth, Manuela (2015): *Professional vision in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster: Waxmann.

Zydati, Wolfgang (1996): Fremdsprachen lehren lernen: 20 Thesen zur universitären Fremdsprachenlehrerausbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7(2), 221–230.

Transkriptionskonventionen

In Anlehnung an die multimodalen Transkriptionskonventionen von Mondada (2014) werden folgende Sonderzeichen benutzt:

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

mod	Das Teilnehmersigle in Kleinbuchstaben indiziert eine verkörperlichte Handlung.
+ +	Pluszeichen indizieren Anfang und Ende einer verkörperlichten Handlung in der Sprechzeile.
----->	Handlung zieht sich über mehrere Zeilen hin.
----->+	Ende der Handlung
----->>	Handlung geht über das Ende des Fragments hinaus.
#	Sonderzeichen für Abbildungen

Kontaktdaten

Karin Aguado

Universität Kassel
karin.aguado@uni-kassel.de

Tabea Becker

Leibniz Universität Hannover
tabea.becker@germanistik.uni-hannover.de

Göntje Erichsen

Universität Bielefeld
g.erichsen@uni-bielefeld.de

Quentin Glosemeyer

Philipps-Universität Marburg
quentin.glosemeyer@uni-marburg.de

Sabine Hoffmann

Università degli Studi di Palermo, Italien
sabine.hoffmann@unipa.it

Makiko Hoshii

Waseda University, Japan
mhoshii@waseda.jp

Gabriele Kasper

University of Hawai'i at Mānoa, USA
gkasper@hawaii.edu

Maxi Kupetz

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
maxi.kupetz@germanistik.uni-halle.de

Kristina Peuschel

Universität Augsburg
kristina.peuschel@uni-a.de

Michael Schart

Friedrich-Schiller-Universität Jena
michael.schart@uni-jena.de

Nicole Schumacher

Humboldt-Universität Berlin
nicole.schumacher@hu-berlin.de

Kathrin Siebold

Philipps-Universität Marburg
kathrin.siebold@uni-marburg.de

Christine Stahl

Universität Augsburg
christine.stahl@uni-a.de

Juliane Stude

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
juliane.stude@uni-muenster.de

Hang Xu

Philipps-Universität Marburg
hang.xu@uni-marburg.de

