



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]	<i>steht am Pult</i>			
[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]				<i>schaut zu Sinon</i>
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]				<i>Gruppen finden sich zusammen und setzen sich um.</i>

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]		schaut kurz zu Gruppe 1 rüber ohne den Kopf zu drehen	schaut 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))		schaut 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		schaut zu Nikolai
Nikolai [v]			der SOL(.)dat;
Nikolai [nv]	schaut 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]		schaut kurz zur Tafel	schaut zur Tafel
Inara [nv]		schaut zu Frau Steiger folgt ihrem Blick an die Tafel	schaut etwas später
Nikolai [v]			
Nikolai [nv]		JA:;	
Sinon [v]			schaut kurz zur Tafel
Sinon [nv]	Inaras Richtung		(1.1) GRAF?
			schaut kurz zur Tafel
			schaut 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	schaut zu Sinon, dann wieder an die Tafel	schaut zu Frau Steiger
Sinon [v]		(1.2) äm (—) die loreLEY?	
Sinon [nv]		schaut 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]		schaut nach unten	
Nikolai [nv]		schaut nach unten	
Sinon [nv]		schaut 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		<i>schreibt</i>
Nikolai [v]			<<all> kämmt sie sein HA_AR?>
Nikolai [nv]	beugt sich weit über das Buch, schaut auf die Bilder, schaut an die Tafel		<i>wendet sich Sinon zu</i>
Sinon [nv]	schaut auf das Heft von Inara		<i>schaut zu Nikolai</i>
[74]	..	171 [08:11.5]	172 [08:15.6]
Frau Steiger [nv]			<i>entfernt sich</i>
Inara [nv]		<i>schaut an die Tafel, schreibt</i>	<i>schaut in Sinons</i>
Nikolai [v]	kämmt sie IHre haare?		<i>danach h°</i>
Nikolai [nv]			<i>setzt zum</i>
Sinon [v]		J::: [/] JA(.) aber das WAR[/] h° (-) NEIN.	
Sinon [nv]		<i>schaut an die Tafel, schaut nach unten, stützt beide Arme vor sich auf den Tisch</i>	<i>schaut zu Nikolai,</i>
[75]	..	173 [08:19.2*]	
Frau Steiger [nv]	Richtung Pult von Gruppe 1		<i>bleibt neben der Tafel stehen, geht dann zurück zu Gruppe 1</i>
Inara [nv]	Heft/Text		<i>schaut abwechselnd auf Sinons Heft/Text und schreibt</i>
Nikolai [v]	KÄMMT <<p> sie;>		(4.6) << pp, len> KÄMMT sie i:: äh_hä (3.0)
Nikolai [nv]	Schreiben an		<i>schreibt</i>
Sinon [nv]	dann auf seine Hände, die Arme sind nach wie vor abgestützt		<i>schreibt</i>
[76]	..	174 [08:35.6]	
Nikolai [v]	HAAR (—) und (—) der (—) SOLDat->		((murmelt beim Schreiben))
Nikolai [nv]			<i>schaut an die Tafel, schreibt weiter</i>
Sinon [nv]			<i>schreibt, schaut auf Inaras Heft/Text, schaut zu Gruppe 1 und Frau</i>
[77]	..	175 [08:51.6]	176 [08:54.5]
Nikolai [v]			177 [08:59.0]
Nikolai [nv]			((murmelt
Sinon [v]	danach(.) KÄMMT (.) sie ihre HAAre,	(3.1) was hast DU geschrieben?	<i>schreibt</i>
Sinon [nv]	Steiger <i>schaut auf sein Heft/Text</i>	<i>schaut auf Nikolais Heft/Text</i>	<i>lehnt sich nach</i>
[78]	..	178 [09:11.6*]	179 [09:11.6]
Inara [nv]			<i>schaut zu Sinon und Nikolai</i>
Nikolai [v]	beim Schreiben))		
Nikolai [nv]			<i>richtet sich auf</i>
Sinon [v]			<i>schaut an die Tafel</i>
Sinon [nv]	hinten, schaut auf Nikolais Heft/Text, dann auf Inaras Heft/Text, dann nach unten		<i>JA (.)</i>
			<i>schaut auf Inaras</i>
[79]	..	180 [09:12.9]	181 [09:13.8]
Inara [nv]			<i>schaut zu Gruppe 1 und Frau Steiger, dann an die Tafel</i>
Nikolai [v]		FER(.)tig.	
Nikolai [nv]		<i>schließt seinen Stift</i>	<i>schaut nach unten, dann zu Sinon</i>
Sinon [v]	und_was WElter?		(-) FERTig, (1.4) aber was hast du geSCHRIEben?
Sinon [nv]	Heft/Text		<i>schaut auf Nikolais Heft/Text</i>
			<i>lehnt</i>

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]
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.
- Ericksen, Göntje (i.Vorb.): *Zweitsprachaneignung als Konstruktion*. Zur Rekonstruktion von Zweitsprachaneignungsprozessen in Peer-Interaktion unter Berücksichtigung ihrer schulischen Situiertheit (Arbeitstitel Dissertationsschrift).
- Ericksen, 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

