



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2022, Band 2, Heft 1

Conversation analysis for second language acquisition

Potenziale und Grenzen der Methode zur Erforschung von Interaktionen
im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Lesya Skintey

Universität Koblenz

Zusammenfassung

Nach dem bahnbrechenden Aufsatz von Firth und Wagner (1997) wird conversation analysis for second language acquisition (CA-SLA) als Methode zur mikrogenetischen Rekonstruktion des sprachlichen Lernens sowohl in institutionellen als auch in natürlichen Interaktionskontexten genutzt. Während die CA-SLA in dem englischsprachigen Raum bereits als eine etablierte Methode angesehen wird, kommt sie in der deutschsprachigen Sprachlehr- und -lernforschung deutlich seltener zum Einsatz (vgl. jedoch Schwab 2009; Skintey 2020b). Der Beitrag geht auf die Gründe für dieses zögernde Interesse ein. Nach einer kurzen Skizzierung der theoretischen Grundlagen der Methode werden Prämissen und das methodische Vorgehen der longitudinal angelegten CA-SLA-Forschung vorgestellt. Anhand ausgewählter Beispielanalysen aus Kind-Kind- und Kind-Erzieher*in-Interaktionen im Kontext des Zweitspracherwerbs sollen sowohl die turn-by-turn Ko-Konstruktion von doing-learning-Interaktionen rekonstruiert als auch Änderungen im Partizipationsverhalten der Zweitsprachenlernenden aufgezeigt werden. Abschließend werden Potentiale und Grenzen der Anwendung der CA-SLA zur Untersuchung natürlicher Interaktionen im Zweitspracherwerb diskutiert.

Schlagwörter: conversation analysis for second language acquisition; Zweitspracherwerb; Elementarbereich; Interaktion; Lernen

Abstract

Following the seminal paper by Firth and Wagner (1997), conversation analysis for second language acquisition (CA-SLA) is used as a method for microgenetic reconstruction of language learning in both institutional and natural interaction contexts. While CA-SLA is already considered an established method in the Anglo-Saxon world, it is used much less frequently in German-language language teaching and learning research (cf. however Schwab 2009; Skintey 2020b). This article addresses the reasons for this hesitant interest. After a brief outline of the theoretical foundations of the method, the premises and methodological procedure of longitudinal CA-SLA are presented. Using selected example analyses from child-child and child-teacher interactions in the context of second language acquisition, both the turn-by-turn co-construction of doing-learning interactions and changes in the participation behaviour of second language learners will be reconstructed. The lecture will be followed by a discussion of the potentials and limitations of using CA-SLA to investigate natural interactions in second language acquisition.

Keywords: conversation analysis for second language acquisition; second language acquisition; pre-school; interaction; learning



Lesya Skintey (2022)

Conversation analysis for second language acquisition

ZIAF 2(1): 89–104. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.8514>

1 Einführung

Im Fokus des Beitrags steht die Diskussion der Potentiale und Grenzen der Methode CA-SLA im Hinblick auf die Erforschung des sprachlichen Lernens, das sich in und durch Interaktionen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache oder einer zusätzlichen Sprache vollzieht. Zunächst werden die epistemologischen und forschungsmethodologischen Grundlagen der Methode und einige wichtige Erträge aus der CA-SLA dargestellt (Kap. 2). Anhand ausgewählter empirischer Beispiele aus dem eigenen Dissertationsprojekt zum frühen Zweitspracherwerb im Kindergarten (vgl. Skintey 2020b) soll zum einen aufgezeigt werden, dass die Methode CA-SLA dafür geeignet ist, eine Veränderung in Hinblick auf das interaktionale Verhalten eines Kindes, das sich im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache befindet, zu dokumentieren und zu untersuchen. Zum anderen soll rekonstruiert werden, wie die Kinder typische Situationen im Kita-Alltag dafür nutzen, um sie als Lerngelegenheiten im Hinblick auf das DaZ-Lernen mitzugestalten bzw. nicht mitzugestalten (Kap. 3). Zum Schluss werden in Kapitel 4 Potenziale und Herausforderungen der CA-SLA-Forschung aufgezeigt und in Bezug auf deren Bedeutung für die künftige Zweitspracherwerbsforschung diskutiert.

2 Conversation Analysis for Second Language Acquisition (CA-SLA): Prämissen und Erträge

Die von Firth und Wagner (1997) angestoßene Debatte über die Notwendigkeit einer Rekonzeptualisierung der Zweitsprachenforschung und die Forderung nach der Berücksichtigung sozialer und interaktionaler Kontexte hat Weichen für die Entwicklung des Ansatzes *Conversation Analysis for Second Language Acquisition* (CA-SLA) gestellt. CA-SLA stellt einen Ansatz dar, der methodische Prinzipien der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (Sacks et al. 1974; Sacks 1995; 2003; Sidnell & Stivers 2013) zur Erforschung des Zweitspracherwerbs nutzbar macht. Dabei werden aufgenommene und transkribierte Interaktionsdaten dem analytischen Dreischritt¹ folgend sequenziell ausgewertet (Sacks et al. 1974: 728). Der Analysefokus wird auf die Rekonstruktion interaktioneller Praktiken und semiotischer Ressourcen der Interaktionsteilnehmenden gelegt und es wird stets gefragt: „Why that now?“ (Schegloff & Sacks 1973: 299). Die CA-SLA-Forschung greift auf die Erkenntnisse und Instrumente der klassischen ethnomethodologischen Konversationsanalyse zurück (in Bezug auf *turn taking*, *repair*, *sequence organization*, *preference organization* etc.) und untersucht unter anderem, wie soziales Handeln im Kontext von Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit organisiert wird, wie Zweitsprachenlernende Interaktionen in der Zweitsprache gestalten, wie der Sprecher*innenwechsel erfolgt, wie eine Interaktion initiiert oder beendet wird, wie Reparaturen vorgenommen oder wie Sprachlernsituationen zu solchen ko-konstruiert werden.

In den letzten zwei Dekaden ist in der englischsprachigen Forschung eine Reihe von Arbeiten erschienen, die sich in die CA-SLA-Tradition einordnen lässt und ihren Fokus auf soziale Aspekte des Lernens legt (vgl. Markee 2000; Brouwer 2003; Cekaite 2007; Hellermann 2007; Björk-Willén 2008; Hellermann & Cole 2009; Pekarek Doehler 2010; 2020; Hellermann & Lee 2014; Pekarek Doehler & Fasel Lauzon 2015; Kunitz & Markee 2016; Eskildsen 2018; Kunitz 2018; Beiträge in *The Modern Language Journal* 2004 (88/iv), 2007 (91/s1), 2018

¹ 1. Turn wird von A produziert, 2. Turn von B zeigt, wie der Turn von A verstanden wird, 3. Turn von A zeigt, wie A auf den Turn von B reagiert.

(102, s1), in Pallotti & Wagner 2011 und in Pekarek Doehler et al. 2018). In Bezug auf den Umgang mit exogenen Theorien zum Lernen haben sich in der CA-SLA-Forschung zwei Forschungsrichtungen herausgebildet: CA-SLA-Studien, die Sprachlernen als soziale Praxis (Partizipation) untersuchen (innerhalb und außerhalb institutioneller Lernkontexte) und dabei auf exogene Theorien (wie z.B. *situated learning approach* von Lave & Wenger 2011) zurückgreifen, und CA-SLA-Studien, die die Entwicklung der beobachtbaren sprachlichen und interaktionalen Kompetenz in kurz- oder langfristiger Perspektive untersuchen und dabei auf *a priori* Theorien verzichten (*purist CA*) (vgl. Schwab 2009: 108; Kasper & Wagner 2011: 126f.; Pallotti & Wagner 2011: 4; Markee & Kunitz 2015: 430).² CA-SLA wird dabei als Methode zur mikrogenetischen Rekonstruktion des sprachlichen Lernens sowohl in gesteuerten Lernkontexten (*in classrooms*) (z.B. Mondada & Pekarek Doehler 2004) als auch in ungesteuerten Lernkontexten (*in the wild*) (z.B. Brouwer & Wagner 2004) genutzt. In den Forschungsarbeiten, die mit longitudinalen Studiendesigns arbeiten (*developmental CA perspective*), werden entweder einzelne semiotische Ressourcen und deren Gebrauch in den Interaktionen über die Zeit hinweg verfolgt (*learner object tracking*) oder das sprachliche Lernen bzw. der Sprachlernprozess an sich wird longitudinal untersucht (*learning process tracking*) (Pekarek Doehler 2010: 121; Markee et al. 2021: 6–7). Innerhalb der longitudinalen Forschung werden wiederum *mikro-longitudinale* und *makro-longitudinale* Arbeiten unterschieden, je nachdem, ob in diesen Veränderungen im interaktionalen Verhalten und das sprachliche Lernen über Tage, einige Wochen oder über mehrere Wochen, Monate, Jahre hinweg verfolgt werden (ebd.: 7). Neuere CA-SLA-Arbeiten arbeiten überwiegend mit Videoaufnahmen von Interaktionen, nehmen dabei neben verbalen und paraverbalen Ressourcen auch nonverbale Ressourcen (wie Gestik, Bewegung, Objektmanipulation) der Interaktionsteilnehmenden in den Blick und zeigen, wie zweitsprachliches Lernen als körperliches Verhalten (Embodiment) vollzogen wird (vgl. z. B. Eskildsen 2021).

Neben der Orientierung an der longitudinalen Perspektive auf das Sprachlernen und der Fokussierung auf der Multimodalität der interaktionalen Ressourcen stellt das Bemühen um die Rekonstruktion der emischen Perspektive (auf *doing learning* in einer Interaktion oder stattgefundenes sprachliches Lernen) ein weiteres Charakteristikum der CA-SLA-Forschung dar (Markee et al. 2021: 7).³ Mittels konversationsanalytischer Auswertungen multimodaler Interaktionsdaten soll aufgezeigt werden, wie sich Interaktionsteilnehmende selbst zeigen,

² Die Bezeichnungen „developmental CA perspective“ und „purist CA perspective“ finden sich bei Markee & Kunitz (2015: 430). Seedhouse unterscheidet wiederum drei konversationsanalytische Ansätze, die im Kontext des sprachlichen Lernens zum Einsatz kommen: 1) the ethnomethodological CA approach, 2) the sociocultural theory approach to CA und 3) the linguistic CA approach (Seedhouse 2005: 175f.). Angesichts dieser verschiedenen bestehenden und sich entwickelnden Forschungsrichtungen ist der Begriff „CA-SLA-Forschung“ hier als Oberbegriff für die Forschungsarbeiten zu verstehen, denen das Interesse an der mikrosequenziellen Rekonstruktion des sprachlichen Lernens und/oder an der Dokumentation von Veränderungen in interaktionalen Praktiken der Interaktionsteilnehmenden über die Zeit hinweg gemeinsam sind/ist.

³ Markee, Kunitz und Sert weisen auf die besondere Herausforderung („the bleeding edge of CA-SLA methodology“) für makro-longitudinale Studien hin, Veränderungen im Verhalten der Personen, die aus dem sprachlichen Lernen resultieren, aus der emischen Perspektive zu rekonstruieren: „[L]anguage learning related behavioral change that occurs over a few days is much easier to document emically than change that happens over a period of weeks, months or years. [...] [D]emonstrating the extent to which participants themselves consistently and observably orient to such changes in their own behavior in the course of multiple, separate episodes of real time interaction over extended periods of time is, methodologically speaking, a very different matter from CA researchers being able to demonstrate such change from a post hoc, etic perspective“ (Markee et al. 2021: 6–7).

dass sie sich an stattfindenden bzw. stattgefundenen Lernprozessen orientieren. So zeigt eine Französischlernerin beim Gebrauch des in der vorausgegangenen Interaktion vor einem Monat gelernten Verbs *adorer* in einem neuen Interaktionskontext durch prosodische (Akzentuierung) und nonverbale (den Blick und Körperhaltung) Ressourcen, dass sie sich an dem stattgefundenen Lernen orientiert (Pekarek Doehler 2010: 109–114).

Vor diesem Hintergrund halten Markee und Kunitz fest, dass sich der CA-SLA-Ansatz in der englischsprachigen Literatur zur Zweitspracherwerbsforschung als „a major player“ bereits etabliert hat und aktuell vor der Konsolidierung und Verwertung seiner Erträge für die Sprachdidaktik steht (Markee & Kunitz 2015: 434).⁴

Cekaite (2007) und Björk-Willén (2008) nutzten den konversationsanalytischen Ansatz, um der Frage nach dem Sprachlernen in Kindergarten und Grundschule im Kontext von frühem Zweitspracherwerb nachzugehen. Im Rahmen einer größeren Studie zu „multilingual preschool“ in Schweden untersuchte Björk-Willén am Beispiel des Morgenkreises („sharing time“) und der Sprachgruppe („Spanish group“) alltägliche Praktiken in einem trilingualen Kindergarten (Björk-Willén 2008). Sie betrachtet die Kindergartengruppe als *community of practice*⁵, in der erfahrenere Kinder *old-timers* und weniger erfahrene Kinder *new-comers* sind (vgl. ebd.: 560). Björk-Willén hebt die Rolle von „the routine organization of interaction, which provides for the predictability of relevant next actions“ (ebd.: 573) hervor, indem sie mittels der konversationsanalytischen Datenauswertung aufzeigt, dass konversationelle Probleme nicht *a priori* auf die mangelnde Zweitsprachkompetenz der Kinder zurückzuführen sind, sondern dass Abweichungen von routinierten Praktiken und damit einhergehende nicht eingelöste Erwartungen der Kinder verantwortlich für die kindliche Nichtpartizipation sein können (vgl. ebd.). Dabei wird „the predictability of expected action trajectories“ als Ressource für die kindliche Partizipation an institutionellen Praktiken und folglich als Ressource für den Zweitspracherwerb aufgefasst (ebd.): „[C]hildren monitor the unfolding activity for its routine features [and] they use the predictability of the routine to participate in the interaction“ (ebd.: 574). Cekaite untersuchte die Entwicklung internationaler Kompetenz eines Mädchens (L1 Kurdisch) über ein Jahr hinweg in einer internationalen Klasse einer schwedischen Schule und kam anhand von Konversationsanalysen polylogischer Interaktionen im Klassenzimmer zu der Erkenntnis, dass „participation in classroom conversational activities is highly dependent on the L2 learner’s mastery of the local institutional norms of interaction“, wie z.B. die Norm des angemessenen Sprecherwechsels bei sequenziell organisierten Aktivitäten (Cekaite 2007: 58). Linguistische und konversationelle Ressourcen, so Cekaite, helfen dem Kind, eine Mitgliedschaft in der Klassen-Community zu erlangen (vgl. ebd.).

Im Vergleich dazu ist die CA-SLA-Forschung im deutschsprachigen Raum ganz anders aufgestellt. Es gibt bis dato keine Arbeiten, die den frühen Zweitspracherwerb mittels der CA-SLA-Methode untersuchen (vgl. jedoch Skintey 2020b).

⁴ Bilanzierung der Erträge der CA-SLA-Forschung und Überlegungen zu deren epistemologischer und praxisbezogener Relevanz finden sich in Seedhouse 2005; Pekarek Doehler 2010; Hellermann & Lee 2014; Markee & Kunitz 2015; Thorne & Hellermann 2015; Kunitz & Markee 2016; Kasper & Wagner 2018.

⁵ Lave und Wenger definieren *community of practice* als „a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice“ (Lave & Wenger 2011: 98).

In Bezug auf die Nutzung der Konversationsanalyse zur Untersuchung des kindlichen Spracherwerbs führt Quasthoff die Gründe für die Vorbehalte der Spracherwerbsforschung gegenüber der Konversationsanalyse auf das ihr zu Grunde liegende Verständnis vom Spracherwerb als dem „Erwerb der strukturellen Eigenschaften des Systems Sprache [...], der nicht unmittelbar beobachtbar ist, sondern erschlossen werden muss“ zurück (Quasthoff 2006: 113). Dieses Verständnis steht im Widerspruch zur konversationsanalytischen Annahme, dass

[...] jeder einzelne (Rede-)Zug in der Sequentialität einer Interaktion eine gemeinsame Leistung (joint achievement) beider Interaktionspartner ist [...]. Das bedeutet, dass er ausgelöst, nahegelegt, unterstützt, ermöglicht wurde vom Vorgängerzug (oder den Vorgängerzügen) und seinerseits wiederum in dieser Weise die Anschluss-Züge steuert (Quasthoff 2006: 114).

Demnach ist es für die an der Identifikation „der jeweiligen ‚Eigenleistung‘ des Kindes und damit gerade nicht an den gemeinsamen Hervorbringungen des Interaktions-Teams – interessiert[e]“ Spracherwerbsforschung eine methodische Herausforderung, „[d]ie Anteile des [...] Gesprächspartners an der kindlichen Sprachleistung jeweils herauszudestillieren“ (ebd.).

Ähnlich sieht Henrici eine besondere Herausforderung, der sich die konversationsanalytisch und diskursanalytisch arbeitende Forschung zum Fremdsprachenlernen bzw. Zweitspracherwerb stellt, in der Notwendigkeit, den Erwerb eines sprachlichen Phänomens genau zu dokumentieren und nachzuweisen:

In einer Reihe von Beispielanalysen kann kurzzeitiger punktueller lexikalischer Erwerb mit Hilfe diskursanalytischer Verfahren aufgezeigt werden. In anderen Beispielanalysen gelingt dies nur unter Verwendung retrospektiver Daten. In weiteren Analysen gelingt der Nachweis gar nicht (Henrici 1995: 150).

Bis dato finden sich nur wenige konversationsanalytische Studien⁶ in der deutschsprachigen Sprachlehr- und -lernforschung (vgl. Müller 1983; Schwab 2009; Skintey 2020b).

Trotz der oben dargestellten forschungsmethodologischen Herausforderungen konnte die bisherige CA-SLA-Forschung eine Reihe an interessanten Erkenntnissen in Hinblick auf die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz im Zweitspracherwerb liefern. Insbesondere wurden Erkenntnisse zu den in sozialen Interaktionen beobachtbaren sprachlichen Phänomenen oder interaktiven Prozessen vorgelegt, an denen man die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz⁷ im Fremd- bzw. Zweitspracherwerb festhalten kann. Dazu gehören z.B.:

- interaktive Wortfindungsprozesse (Brouwer 2003: 542; Berger & Skogmyr Marian 2019),
- Diversifizierung interaktionaler Praktiken und Fähigkeit zu einem kontextsensitiven Verhalten (Wagner et al. 2018: 17; Pekarek Doehler 2021: 24f.),
- Produktion einer (verbalen) Antwort, die den interaktionalen Erwartungen des*der Interaktionspartner*in entspricht (Filipi 2018: 61),

⁶ Hierauf wird mit den Bezeichnungen *fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse* (Henrici 1995: 149) oder *spracherwerbsspezifische Gesprächsanalyse* (Albers 2009: 112) Bezug genommen. Zur Nutzung der diskursanalytischen Auswertungsmethoden in der Fremdsprachenforschung am Beispiel von der Interaktionsanalyse und der Funktionalen Pragmatik siehe Schwab & Schramm (2016).

⁷ Unter *interaktionaler Kompetenz* wird die Fähigkeit verstanden, unter Nutzung diverser verbaler, paraverbalen und nonverbaler Ressourcen einen kontext-sensitiven und rezipient-designten Talk-in-Interaction zu produzieren (vgl. Pekarek Doehler 2021: 25).

- Länge und Struktur der Erzählungen sowie die Markierung wichtiger immanenter Elemente (Berger & Pekarek Doehler 2018: 94f.),
- angemessenes *recipient design* der Turns und die Entwicklung (neuer) interaktionaler Praktiken (Hellermann 2018: 137),
- Angemessene Kombination von verbalen Ressourcen und Gestikeinsatz (Eskildsen & Wagner 2018: 166),
- Rechtzeitigkeit und Position sprachlicher Formulierungen in Turns (Markee et al. 2021: 8).

Wie eingangs bereits angesprochen, haben sich innerhalb der CA-SLA-Forschung zwei Richtungen herauskristallisiert, die Änderungen im Interaktionsverhalten über die Zeit hinweg verfolgen. Der erste Forschungsstrang legt den Fokus auf die Entwicklung im Gebrauch linguistischer Ressourcen (Kotilainen & Kurhila 2020), während sich der zweite Forschungsstrang auf die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz in der Zweitsprache, die sich u. A. in der Organisation von Turn-Taking (Pausen beim Sprecher*innenwechsel werden z.B. kürzer oder Überlappungen treten seltener auf), der Sequenz-Organisation (z.B. eine angemessene Gesprächseröffnung), der Repair-Organisation (z.B. ein zunehmendes Auftreten von selbstinitiierten Selbstreparaturen) und der Präferenz-Organisation dokumentiert (z.B. die Lieferung einer Begründung bei der Ablehnung einer Einladung) (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015).

3 Empirische Beispiele aus einem Forschungsprojekt

Im Folgenden wird anhand exemplarischer Beispielanalysen der Transkripte zu Interaktionen im Zweitspracherwerb aufgezeigt, wie mittels der CA-SLA-Methode eine Veränderung in der Ausführung sozialer Praktiken im Kindergarten im frühen Zweitspracherwerb dokumentiert und das zweitsprachliche Lernen als Partizipation an sozialen Praktiken der Kindergarten-Community rekonstruiert werden können (Skintey 2020a; 2020b). Das Forschungsprojekt zieht zur Untersuchung des frühen Zweitspracherwerbs unter anderem den Ansatz *situated learning* sowie das Konzept *community of practice* (Lave & Wenger 2011) heran und lässt sich demnach der *mikro-longitudinalen* CA-SLA-Forschungsrichtung mit Fokus auf der Entwicklung interaktionaler Kompetenz zuordnen.

Die Datengrundlage bilden dabei Audioaufnahmen und Beobachtungsnotizen authentischer Kind-Kind- und Kind-Erzieher*in-Interaktionen, die im Rahmen einer dreimonatigen ethnografischen Studie im Kindergarten generiert worden sind (vgl. Tab. 1).

Teilnehmende Beobachtung 08.04.2013 – 07.07.2013, zweimal die Woche je 3 Stunden Fünf Fokuskinder im frühen Zweitspracherwerb			
Beobachtungsnotizen	Tonaufnahmen	Leitfadeninterviews	Kurzfragebögen
Teilstrukturierte Beobachtungsprotokolle, Feldnotizen, Feldgespräche, Forschungstagebuch	Audioaufnahmen natürlicher Interaktionen: 2 358 Min (ca. 40 Stunden)	Leitfadeninterviews mit den Eltern und Erzieherinnen: 4 und 5	Kurzfragebögen für die Eltern und Erzieherinnen: 2 und 4

Tabelle 1: Datengrundlage

Leider war es im Rahmen der Studie nicht erlaubt, Videoaufnahmen durchzuführen, sodass die Einbeziehung multimodaler Ressourcen in die Datenwertung kaum möglich ist. Erkenntnisse aus den Eltern- und Erzieher*innen-Interviews sowie aus den Kurzfragebögen wurden als ethnografisches Wissen zur Datenauswertung herangezogen. Die Basis für die Analysen bilden 73 Gespräche und Gesprächssequenzen, deren Länge zwischen 19 Min 30 Sek und 10 Sek variiert. Die Transkription der ausgewählten Daten erfolgte als Basistranskript nach der Transkriptionskonvention GAT-2 (Selting et al. 2009) mithilfe des Transkriptionseditors FOLKER (Version 1.2.). Die Interaktionssequenzen wurden in literarischer Umschrift transkribiert, Abweichungen von der standardsprachlichen Realisierung der Gesprochenen-Sprache-Norm wurden notiert (vgl. ebd.: 360).

3.1 Veränderungen in der Ausführung einer Praktik

Das erste Beispiel bezieht sich auf die Ausführung der Praktik *an einer Brezelrunde teilnehmen*⁸ und ist eingebettet in die Handlung, in der ein Kind die Erzieherin um eine Brezel bittet. Das Kind, das an der Interaktion teilnimmt, heißt Nias, ist drei Jahre und sieben Monate alt und besucht den Kindergarten seit vier Monaten (zum Zeitpunkt der Datenerhebung). Nias spricht Persisch als Erst- und Familiensprache.

Nias kommt auf die Gruppenerzieherin zu und initiiert eine Interaktion. In Zeilen 4 und 5 bittet Nias die Erzieherin, ihm noch eine Brezel zu geben.

Transkript 1: Teilnahme an einer Brezel-Runde (18.04.2013)

```
004 N    ich hab EIne ich hab eins.
005 N    MOna eins.
006 Erz  was HAST du?
007 N    ich hab EINS brezel.
008 Erz  willst du NOCH eine brezel?
009 N    EINS eins.=
010 Erz  =willst du HAben (.) eine?
011 N    ja eine.
012 X1   nias NIAS,
013 Erz  ach komm BITte_schön.
014 N    DANke.
```

Die Erzieherin signalisiert, dass sie das Kind nicht versteht, indem sie nachfragt (Z. 6). Nias präzisiert seine Bitte in Zeile 7 (*ich hab EINS brezel.*), indem er das Objekt der Handlung Brezel explizit benennt, verwechselt dabei aber anscheinend das Modalverb *wollen* oder *mögen* (*möchten*) mit dem Hilfsverb haben. Es kann auch sein, dass er die Konstruktion *ich hab* als Chunk erworben hat und diese hier zur Aufrechterhaltung der Interaktion einsetzt. Die Erzieherin fragt nach (Z. 8 und 10), ob er eine Brezel *HAben* will. Nias bestätigt: *ja eine.* (Z. 11), bekommt von der Erzieherin eine Brezel (Z. 13) und bedankt sich (Z. 14). In dieser Interaktion sind mehrere selbstinitiierte (Z. 5) und fremdinitiierte (Z. 6 bis 11) Reparaturen notwendig, damit die Handlung erfolgreich realisiert wird.

⁸ Damit wird eine kleine Mahlzeit gemeint, die üblicherweise nachmittags stattfindet (andere Bezeichnungen Snackrunde, Knusperrunde, Obstrunde, Vesper). Wie das Frühstück und das Mittagessen dient sie nicht nur der Nahrungseinnahme, sondern gehört zu sozialen Praktiken einer Kindergarten-Community, die für den Kindergartenalltag konstitutiv sind. Die hier beobachtete Praktik der Brezelrunde fand beim Spielen im naheliegenden Park statt. Anders als beim Mittagessen gibt es keine festen Sitzplätze am Tisch und kein Besteck. Die Erzieherin legte auf eine ausgebreitete Picknickdecke eine Tüte Salzbrezeln. Die Kinder konnten auf die Erzieherin zugehen, ihr Wunsch nach einer Brezel signalisieren und bekamen dann eine oder mehrere kleine Brezel(n) auf die Hand.

In einer ähnlichen Interaktion zwei Wochen später (Transkript 2) initiiert die Erzieherin zwar auch eine oder mehrere Reparaturen (Z. 33 und 35), die von Nias eingesetzten linguistischen Ressourcen sind aber viel elaborierter.

Transkript 2: Teilnahme an einer Brezel-Runde (25.04.2013)

031 Erz ja.
 032 (1.38)
 033 Erz IST was?
 034 (1.26)
 035 Erz IST was?
 036 (4.86)
 037 N DARF ich auch mal noch mal brezel?
 038 Erz wie BITte?
 039 N (eine/einmal) (.) DARF ich noch auch (.) einmal brezel?
 040 Erz ja hol eine.

Nias gebraucht das Modalverb *dürfen* in der Formulierung der Bitte (*DARF ich auch mal noch mal brezel?* (Z. 37) und *(eine/einmal) (.) DARF ich noch auch (.) einmal brezel?* (Z. 39)) und benennt explizit das Objekt der Handlung (Brezel).

Der dritte Transkriptauszug aus derselben Interaktion zeigt, dass Nias seine linguistischen Ressourcen variieren kann, um eine Handlung auszuführen.

Transkript 3: Teilnahme an einer Brezel-Runde (25.04.2013, 5 Minuten später)

016 X1 meriam KANN ich was trinken?
 017 Erz ja (.) SCHNAPP dir mal deinen Becher--
 018 (0.6)
 019 X2 ich will was LEckerer essen;
 020 Erz ja.
 021 (1.5)
 022 X2 aber EIN bisschen.
 023 N DARF ich was essen?
 024 Erz ja (.) hoffentlich kriegt ihr da noch was MITtag (.)
 ... beim mittagessen (.) oder seid ihr dann schon satt von
 ... den brezeln,
 025 N BREZel.
 026 Erz machen wir mal ein PÄUSchen?
 027 X1 meriam KANN ich auch?
 028 Erz hm_hm.
 029 (3.6)
 030 N (möchte) was ESsen.=
 031 Erz =ja_a.

Nias fragt in Zeile 23: *DARF ich was essen?*; in Zeile 25 präzisiert er: *BREZel.* und in der Zeile 30 sagt er: *(möchte) was ESsen.=*, wobei die Turns 25 und 30 als selbstinitiierte Selbstreparaturen angesehen werden können. Es finden sich in dieser Sequenz auch keine Reparaturen seitens der Erzieherin, woraus man schließen kann, dass sie das Kind verstanden hat.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Nias' interaktionale Kompetenz in Bezug auf die Ausführung der Praktik *an der Brezelrunde teilnehmen* in dem beobachteten Zeitraum bemerkbar entwickelt hat. Dies kann man daran erkennen, dass die sprachlichen Ressourcen, die er nutzt, um eine Bitte zu formulieren, ausdifferenzierter und diversifizierter sind.

3.2 Ko-Konstruktion von sprachlichen Lernprozessen

Anhand der Analysen ausgewählter Transkripte soll im Folgenden veranschaulicht werden, wie Ercan dieselbe soziale Praktik (*die Teilnahme am Memory-Spiel*) mit derselben Erzieherin, je nachdem, ob er allein an der Praktik teilnimmt oder andere Kinder mitspielen, als *doing learning* mitgestaltet oder nicht mitgestaltet. Ercan ist drei Jahre und sieben Monate alt, spricht Türkisch als Erst- und Familiensprache und besucht den Kindergarten seit sechs Monaten.

Das Memory-Spiel wird von Ercan initiiert und es wird mit offenen Kärtchen gespielt. An dem Transkript kann man erkennen, dass es Ercan bei diesem Spiel weniger darum geht, ein Bilderpaar zu finden, vielmehr steht die Benennung der auf den Kärtchen abgebildeten Gegenstände im Vordergrund.

Transkript 4: Memory-Spiel: doing learning (17.04.2013)

```
0021 Erz WAS ist das?
0022 E (---)
0023 Erz hm?
0024 E eine baNane.
0025 Erz geNAU (.) eine baNane.
0026 (---) und was is_DAS?
0027 E (---) EIN <<summt>s>
0028 Erz eine toMA::te.
0029 E eine toMA:te.
0030 Erz ganz geNAU.
0031 und DAS hier?=
0032 =das KENNST du schon.
0033 E eine LU:me.
0034 Erz eine BLU::me,
0035 geNAU.
0036 (xxx) ein bisschen ANdere.=
0037 =was ist es für eine FARbe hier,=
0038 =bei dir?
0039 E is_DAS?
0040 Erz das_ist (--) GRÜN.
0041 E ja;
```

In Zeile 21 fragt die Erzieherin nach der Bezeichnung des Bildes auf dem Memory-Kärtchen. Ercan antwortet: *eine baNane*. (Z. 24). Die Erzieherin bestätigt: *geNAU (.) eine baNane*. (Z. 25). Anschließend fragt die Erzieherin nach dem nächsten Bild (Z. 26). Ercan signalisiert eine Wortsuche (Z. 27). Die Erzieherin benennt das Bild (Z. 28), Ercan spricht nach (Z. 29) und die Erzieherin bestätigt (Z. 30). Auf die Frage der Erzieherin nach der Bezeichnung des nächsten Gegenstands (Z. 31) und der Bestärkung des Kindes durch den Verweis auf sein Wissen (Z. 32) antwortet Ercan: *eine LU:me*. (Z. 33). Die von der zielsprachlichen Norm abweichende Aussprache wird von der Erzieherin korrigiert (Z. 34), gleichzeitig wird Ercans Äußerung auf der inhaltlichen Ebene bestätigt (Z. 35). In Zeile 37 fragt die Erzieherin nach der Farbe des abgebildeten Gegenstands, worauf Ercan eine Gegenfrage produziert (*is_DAS?*, (Z. 39)), die von der Erzieherin beantwortet (Z. 40) und von Ercan bestätigt wird (Z. 41). Die analysierte Sequenz – aber auch die gesamte Interaktion, die insgesamt über 20 Minuten dauert – kann anhand der darin enthaltenen Interaktionsmuster wie Fragen, Nachsprechen, Bestätigung als *learning doing* rekonstruiert werden. Der Interaktionsverlauf folgt hier einem für institutionelle Lernkontexte typischen Interaktionsmuster *initiation-response-evaluation* (IRE). Im weiteren Interaktionsverlauf markiert die Erzieherin durch den Abbruch der Äußerung mit steigender Intonation (0042 Erz und die BLU:me ist,) oder durch Lieferung von weiteren kontextuellen Informationen (0111 Erz un_das müssen wir ANziehen-[wenn es] regnet (.) das sind?), dass es sich dabei um einen Initiierungsturn handelt (Skintey 2020b: 288).

Die weiteren Analysen der Daten zeigen zugleich, dass nicht jede Memory-Spiel-Praktik *per se* als sprachliche Lernsituation ko-konstruiert und genutzt wird. So nimmt Ercan eine Woche später am Memory-Spiel mit derselben Erzieherin teil. Da sich aber auch andere Kinder am Spiel beteiligen, die sich eher kompetitiv verhalten, – es handelt sich dabei um eine Kind-Kinder-Erzieherin-Interaktion – kann nicht beobachtet werden, dass diese Interaktion von Ercan zur (zweit)sprachlichen Lerngelegenheit mitgestaltet wird.

Transkript 5: Memory-Spiel: doing learning? (25.04.2013)

```
057 E APfe:. ((reicht der Erzieherin das Bild))
058 Erz ein APfe::l.
059 (0.47)
060 E ein BA::LL da.
```

061 Erz ja;=findest du den ZWEIten ball ercan findest du den
 ... zweiten ball?
 062 K1 ja.
 063 E toMA:::te.
 064 (1.04)
 065 K2 der maRIa. ((die Erzieherin geht weg))
 066 E LUtscha:::
 067 (3.11)
 068 K1 HAST du wa--
 069 E o:::h.
 070 E ne ich hab toMAte mha.
 071 K1 APfel.
 072 E toMA:te.
 073 K1 KÄfer.
 074 K2 KÄfer.
 075 K3 KÄfer.
 076 E die POMmes.
 077 (0.42)
 078 E POMmes.
 079 (2.0)
 080 K1 ZAHNpasta.
 081 E geh.
 082 K2 BLUme.
 083 ((Auslassung: Kinder K1 und K2 benennen die Bilder))
 103 E <<vor sich hin> tut tu::: >
 ... ((spielt mit einem Hubschrauber)).

Ercan nimmt am Memory-Spiel teil, indem er die auf den Memory-Kärtchen abgebildeten Gegenstände benennt (Z. 57, 60, 63, 70, 72.). Was hier fehlt, ist die Bestätigung bzw. Korrektur im dritten Turn durch Erzieherin oder durch die anderen Kinder. Anfangs (Zeilen 58 und 61) reagiert die Erzieherin noch mit einer Bestätigung bzw. Korrektur auf Ercans Gesprächsbeiträge. Danach fehlen die expliziten verbalen Reaktionen der Interaktionsteilnehmenden auf seine Äußerungen. Die anderen Kinder klinken sich ein (K1, K2 und K3) und benennen die Bilder (Z. 71, 73, 74, 75, 80, 82). Möglicherweise geht es den anderen Kindern bei diesem Memory-Spiel darum, möglichst schnell die (korrekten) Benennungen zu liefern. Dieses kompetitive Interaktionsverhalten der anderen Kinder führt womöglich dazu, dass Ercan die Interaktion abbricht und sich einem Spielzeug-Hubschrauber widmet (Z. 103). Dabei sollte darauf hingewiesen werden, dass daraus keineswegs der Schluss gezogen werden kann, dass Kind-Kind-Interaktionen weniger sprachförderlich als Kind-Erzieherin-Interaktionen sind. In den Projektdaten finden sich ausreichend Belege dafür, dass auch Peer-Interaktionen vielfältige Sprachlerngelegenheiten bieten, was sich in Fragen, Nachsprechen, Sprachspielen bemerkbar macht.

Insgesamt zeigen die konversationsanalytischen Auswertungen sprachlicher Interaktionen im Zweitspracherwerb die Entwicklung interaktionaler Kompetenzen der Kinder als Diversifizierung der Methoden und sprachlichen Ressourcen über die Zeit hinweg. Des Weiteren lässt sich rekonstruieren, dass die Teilnahme an routinierten sozialen Praktiken des Kindergartens (wie eine Snack-Runde oder ein Memory-Spiel) den Kindern vielfältige (Sprach-)Lernmöglichkeiten bietet. Dennoch stellt nicht jede Praktik *per se* eine Sprachlerngelegenheit dar, sondern sie muss von allen Interaktionsteilnehmenden (Kindern und anderen Kindern bzw. Erzieher*innen) als solche ko-konstruiert werden. Es kann festgehalten werden, dass sich CA-SLA als geeignete Methode erweist, die Entwicklung der Interaktionskompetenz und *doing learning* im Zweitspracherwerb zu rekonstruieren: Anhand sequenzieller Analysen von Mikro-Momenten sozialer Interaktion wird der Zweitspracherwerb als seitens der TN *accountable* Entwicklung dokumentiert (Skintey 2020a; 2020b).

4 Potentiale und Herausforderungen der CA-SLA-Forschung

Trotz der oben dargestellten Potenziale des CA-SLA-Ansatzes in Bezug auf die Dokumentation von beobachtbaren Veränderungen in der Ausführung interaktionaler Praktiken im Kontext von Zweitspracherwerb sowie auf die Rekonstruktion des zweitsprachlichen Lernens als Partizipation an sozialen Praktiken einer Community darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es eine Reihe an forschungsmethodologischen Herausforderungen gibt, denen sich die Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung stellen muss, wenn sich nicht nur kurz-, sondern auch mittel- und langfristige Veränderungen interaktionaler Kompetenz bei Zweitsprachenlernenden bemerkbar machen.

Die zentrale Herausforderung besteht darin, aufzuzeigen, ob und wie es für die Konversationsanalyse möglich ist, den Spracherwerb in und durch Interaktionen zu belegen. Markee räumt bereits zu Beginn der CA-SLA-Forschung ein:

[F]inding evidence for behavior that demonstrates learning in data that are transcribed from a single lesson is difficult because learning is not necessarily always public and usually occurs over extended periods of time (Markee 2000: 129).

Auch Brouwer weist darauf in seiner Untersuchung zu Wortsuch-Sequenzen hin, dass es schwierig ist, anhand einer einzelnen Interaktion zu erkennen, wie das gesuchte Wort in den früheren und in den späteren Interaktionen realisiert wurde/wird und ob das Lernen an einem konkreten Fall oder in abstrakter Form (durch z.B. die Regelableitung) stattfindet (vgl. Brouwer 2003: 543). Dies geschieht auch vor dem Hintergrund, dass man definieren soll, nach welchen Kriterien man bestimmt, wann etwas als erworben angesehen werden kann (Henrici 1995: 151).

Hellermann geht in seiner Forschung vom Verständnis der Sprachentwicklung als „the change in the use of resources and strategies for engaging in a particular aspect of social interaction“ aus und zeigt auf, dass die Konversationsanalyse einen Beitrag zur Zweitspracherwerbsforschung insbesondere dann leisten kann, wenn die Teilnahme der*des Lernenden an der sich wiederholenden Praktik mit denselben Interaktionspartner*innen über die Zeit hinweg untersucht wird (Hellermann 2007: 91).

Vor diesem Hintergrund werden in der aktuellen CA-SLA-Forschung folgende Prämissen diskutiert:

- Zu analysierende Interaktionssituationen sollten vergleichbar sein, d.h. sollten die fokussierte Handlung bzw. Praktik, das Setting (inkl. der Interaktionsteilnehmenden), die sequenzielle Umgebung des fokussierten Phänomens und das *speech-exchange-system* möglichst konstant sein (Berger & Pekarek Doehler 2018: 69f.; Nguyen 2018: 198),
- Kollektionen von zu untersuchenden interaktionalen Praktiken oder semiotischen Ressourcen sollten gebildet und chronologisch eingeordnet werden,
- Empirische Evidenz einer Veränderung (*example-based*) sollte aufgezeigt werden,
- Die Veränderung sollte möglichst aus der emischen Perspektive interpretiert werden, d.h. es sollte aufgezeigt werden, dass sich die Interaktionsteilnehmenden an dieser Veränderung orientieren (Wagner et al. 2018: 23ff.; vgl. auch Nguyen 2017: 203ff.; Kotilainen & Kurhila 2020: 657).⁹

⁹ Zur Diskussion der Rolle des Kontexts siehe Berger & Pekarek Doehler (2018: 97) und Nguyen (2017: 203).

Notwendig erscheint auch eine weitere systematische Diskussion des Kompetenzkonzepts (kollektive Ausführung einer Interaktion vs. individuelle Beiträge) (vgl. Nguyen 2017: 200; 2018: 196f.), die Rolle des Nonverbalen (*embodiment*) in der Datenerhebung und -transkription (Markee et al. 2021: 5) sowie die Rolle exogener Theorien (z.B. soziokulturelle Theorien), um nur einige Desiderata der CA-SLA-Forschung zu nennen. Eine grundlegende Herausforderung besteht darin, dass die CA-SLA-Methode keinen Zugang zu nicht-beobachtbaren sprachlichen Lernprozessen (im Kopf) besitzt.

5 Fazit

In Bezug auf Grenzen und Potentiale der CA-SLA-Methode führt Schwab aus:

Die konversationsanalytische Methodologie kann [...] keine unmittelbaren Antworten auf die in der Psycholinguistik gestellten Fragen nach Lernen / Erwerben als individuell-kognitivem Prozess geben. Sie kann aber helfen, fremdsprachliches Lernen / Erwerben zu erklären, indem das Bild vom Spracherwerb um eine sozial-interaktive Ebene erweitert wird, was heißen mag, dass der Blick auf den einzelnen Lerner nicht reicht, um Lernen / Erwerben zu verstehen (Schwab 2009: 109).

Im Gegensatz zur ‚traditionellen‘ psycholinguistisch orientierten Zweitspracherwerbsforschung, die das sprachliche Lernen als primär im Individuum verankert ansieht, interessiert sich die CA-SLA-Forschung für den Zweitspracherwerb in sozialer Interaktion und versteht das Lernen bzw. Erwerben von Sprachen als soziale Praxis sowie als „zunehmende Partizipation“ daran (Wagner 2004: 614). Indem die CA-SLA-Forschung beobachtbare Veränderungen in interaktionalen Praktiken der Interaktionsteilnehmenden aufzeigt, leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Untersuchung der in und durch Interaktionen innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfindenden sprachlichen Lernprozesse. Vor diesem Hintergrund gewinnen anwendungsbezogene CA-SLA-Arbeiten zunehmend an Gewicht (Markee et al. 2021).

Literaturverzeichnis

- Albers, Timm (2011): *Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Berger, Evelyne; Pekarek Doehler, Simona (2018): Tracking change over time in storytelling practices: a longitudinal study of second language talk-in-interaction. In: Pekarek Doehler, Simona et al. (Eds.), 67–102.
- Berger, Evelyne; Skogmyr Marian, Klara (2019): *Tracking change over time using Conversation Analysis*. Pre-conference workshop at the Second International Conference on interactional Competences and Practices in a Second Language (ICOP-L2), Västerås.
- Björk-Willén, Polly (2008): Routine trouble: How preschool children participate in multilingual instruction. *Applied Linguistics* 29 (4), 555–577.
- Brouwer, Catherine E. (2003): Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning? *The Modern Language Journal* 87 (iv), 534–545.
- Brouwer, Catherine E.; Wagner, Johannes (2004): Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics* 1 (1), 29–47.
- Cekaite, Asta (2007): A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal* 91 (i), 45–62.
- Esildsen, Søren Wind; Wagner, Johannes (2018): From trouble in the talk to new resources: the interplay of bodily and linguistic resources in the talk of a speaker of English as a second language. In: Pekarek Doehler, Simona et al. (Eds.), 143–171.

- Eskildsen, Søren Wind (2018): 'We're learning a lot of new words': Encountering new L2 vocabulary outside of class. *The Modern Language Journal* 102 (S1), 46–63.
- Eskildsen, Søren Wind (2021): Embodiment, Semantics and Social Action: The Case of Object-Transfer in L2 Classroom Interaction. *Frontiers in Communication* 6 (Article 660674), 1–19.
- Filipi, Anna (2018): Making knowing visible: tracking the development of the response token yes in second turn position. In: Pekarek Doehler, Simona et al. (Eds.), 39–66.
- Firth, Alan; Wagner, Johannes (1997): On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81 (3), 285–300.
- Hellermann, John (2007): The development of practices for action in classroom dyadic interaction: focus on task openings. *The Modern Language Journal* 91 (1), 83–96.
- Hellermann, John; Cole, Elisabeth (2009): Practices for social interaction in the language-learning classroom: disengagements from dyadic task interaction. *Applied Linguistics* 30 (2), 186–215.
- Hellermann, John; Lee, Yo-An (2014): Members and their competencies: contributions of ethnomethodological conversation analysis to a multilingual turn in second language acquisition. *System* 44, 54–65.
- Hellermann, John (2018): Talking about reading: changing practices for a literacy event. In: Pekarek Doehler, Simona et al. (Eds.), 105–142.
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kasper, Gabriele; Wagner, Johannes (2011): A conversation-analytic approach to second language acquisition. In: Atkinson, Dwight (Ed.): *Alternative approaches to second language acquisition*. London, New York: Routledge, 117–142.
- Kasper, Gabriele; Wagner, Johannes (2018): Epistemological reorientations and L2 interactional settings: a postscript to the special issue. *The Modern Language Journal* 102 (S1), 82–90.
- Kotilainen, Lari; Kurhila, Salla (2020). Orientation to learning language over time: as case analysis on the repertoire addition of a lexical item. *The Modern Language Journal* 104 (3), 647–661.
- Kunitz, Silvia (2018): Collaborative attention work on gender agreement in Italian as a foreign language. *The Modern Language Journal* 102 (S1), 64–81.
- Kunitz, Silvia; Markee, Numa (2016): Understanding the fuzzy borders of context in conversation analysis and ethnography. In: Wortham, Stanton; Kim, Deoksoon; May, Stephen (Eds.): *Discourse and education. Encyclopedia of language and education*. Cham: Springer International Publishing Switzerland, 1–13.
- Kunitz, Silvia; Markee, Numa; Sert, Olcay (Eds.) (2021): *Classroom-based Conversation Analytic Research: Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Cham: Springer Nature Switzerland AG.
- Lantolf, James, P.; Thorne, Steven, L. (2006): *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: University Press.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (2011): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. 24. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markee, Numa (2000): *Conversation analysis*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Markee, Numa (Ed.) (2015): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Hoboken und New Jersey: John Wiley & Sons.
- Markee, Numa; Kunitz, Silvia (2015): CA-for-SLA studies of classroom interaction: Quo vadis? In: Markee, Numa (Ed.), 425–439.

- Markee, Numa; Kunitz, Silvia; Sert, Olcay (2021): Introduction: CA-SLA and the Diffusion of Innovations. In: Kunitz, Silvia; Markee, Numa; Sert, Olcay (Eds.) (2021): *Classroom-based Conversation Analytic Research: Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 1–18.
- Mondada, Lorenza; Pekarek Doehler, Simona (2004): Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal* 88 (4), 501–518.
- Müller, Klaus (1983): Interaktionsstrategien in der Kommunikation von Gastarbeiterkindern: Plädoyer für eine konversationsanalytische Beschreibung des ungesteuerten Zweitspracherwerbs. In: Rath, Rainer (Ed.): *Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten bei Ausländerkindern in Deutschland*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 57–88.
- Nguyen, Hanh Thi (2017): Toward a conversation analytic framework for tracking interactional competence development from school to work. In: Pekarek Doehler, Simona; Bangerter, Adrian; de Weck, Geneviève; Filliettaz, Laurent; González-Martínez, Esther; Petitjean, Cecile (Eds.): *Interactional competences in institutional settings*. London: Palgrave Macmillan, 197–225.
- Nguyen, Hanh Thi (2018): A longitudinal perspective on turn design: from role-plays to workplace patient consultations. In: Pekarek Doehler, Simona et al. (Eds.), 195–224.
- Pallotti, Gabriele; Wagner, Johannes (Eds.) (2011): *L2 learning as social practice. conversation-analytic perspectives*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.
- Pavlenko, Aneta; Lantolf, James P. (2000): Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: Lantolf, James P. (Ed.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 155–177.
- Pekarek Doehler, Simona (2010): Conceptual changes and methodological challenges: on language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. In: Seedhouse, Paul; Walsh, Steve; Jenks, Chris (Eds.): *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 105–126.
- Pekarek Doehler, Simona (2020): Conversation analysis and second language acquisition: CA-SLA. In: Chapelle, Carol A. (Ed.): *The concise encyclopedia of applied linguistics*. West Sussex: John Wiley & Sons, 287–295.
- Pekarek Doehler, Simona (2021): Toward a Coherent Understanding of L2 Interactional Competence: Epistemologies of Language Learning and Teaching. In: Kunitz, Silvia; Markee, Numa; Sert, Olcay (Eds.) (2021): *Classroom-based Conversation Analytic Research: Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 19–33.
- Pekarek Doehler, Simona; Fasal Lauzon, Virginie (2015): Documenting change across time: longitudinal and cross-sectional CA studies of classroom interaction. In: Markee, Numa (Ed.): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 409–424.
- Pekarek Doehler, Simona; Pochon-Berger, Evelyne (2015): The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In: Cadierno, Teresa; Eskildsen, Soren (Eds.): *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, 233–268.
- Pekarek Doehler, Simona; Wagner, Johannes; González-Martínez, Esther (Eds.) (2018): *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*. London: Palgrave Macmillan.
- Quasthoff, Uta (2006): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Eds.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* 1. Teilband. 2. durchgesehene Aufl. Paderborn: F. Schöningh (UTB, 8235), 107–120.

- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50 (4), 696–735.
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on conversation. Volumes I & II*. Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Sacks, Harvey (2003): Notes on methodology. In: Atkinson, Maxwell J.; Heritage, John (Eds.): *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 21–27.
- Schegloff, Emanuel A.; Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. *Semiotica*, 8 (4): 289–327.
- Schramm, Karen (2009): Zum Konzept der Kompensationsstrategien aus soziokultureller Perspektive: Produktionssicherndes Handeln von GrundschülerInnen in einer Deutsch-als-Zweitsprache-Fördergruppe. In: Nauwerck, Patricia (Ed.): *Kultur der Mehrsprachigkeit. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 131–147.
- Schwab, Götz (2009): *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schwab, Götz; Schramm, Karen (2016): Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Eds.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 280–297.
- Seedhouse, Paul (2005): Conversation analysis and language learning. *Language Teaching* 38, 165–187.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Mork, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402 (<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>, letzter Abruf am 22.07.2022).
- Sidnell, Jack; Stivers, Tanya (Eds.) (2013): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Skintey, Lesya (2020a): CA und SLA: eine glückliche Ehe? Was kann CA- SLA zur Erforschung des zweitsprachlichen Lernens in natürlichen Interaktionen leisten? In: Eisenmann, Maria; Steinbock, Jeanine (Eds.): *Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 271–289.
- Skintey, Lesya (2020b): *Zweitspracherwerb im Kindergarten aus der Community-of-Practice- Perspektive: Ressourcen, Praktiken, Positionierungen*. Münster und New York: Waxmann.
- Thorne, Steve L.; Hellermann, John (2015): Sociocultural approaches to expert-novice relationships in second language interaction. In: Markee, Numa (Ed.), 281–297.
- Wagner, Johannes (2004): The classroom and beyond. *The Modern Language Journal* 88 (4), 612–616.
- Wagner, Johannes; Pekarek Doehler, Simona; González-Martínez, Esther (2018): Longitudinal research on the organization of social interaction: current developments and methodological challenges. In: Pekarek Doehler, Simona et al. (Eds.), 3–35.