



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

Zum triangulatorischen Mehrwert von Videobasiertem Lauten Erinnern für Interaktionsanalysen

Gayeon Choi

Korea Universität, Republik Korea

Olga Czyzak

Chuo Universität, Japan

Karen Schramm

Universität Wien, Österreich

Zusammenfassung

Videobasiertes Lautes Erinnern (VLE) bietet Einblicke in die mentale Dimension von Interaktant*innen und kann damit Interaktionsanalysen in Bezug auf fremdsprachendidaktische Fragestellungen in aufschlussreicher Weise ergänzen. In diesem Beitrag diskutieren wir forschungsmethodische Aspekte wie die Erhebung der Impulsdaten, die Zeitspanne zwischen Videoaufnahme und VLE, die Impulsdarbietung und Datenaufzeichnung, Demonstration, Training und Instruktion, die Wahl der Sprache(n), die Auswahl der Videopassagen, die Interaktion während des VLE und die Gestaltung der Debriefing-Phase. Diese Aspekte werden an zwei aktuellen DaF-Studien konkretisiert, von denen sich eine auf die Erforschung von Gruppenarbeiten japanischer Studierender und die andere auf die Untersuchung von Feedbackgesprächen zu wissenschaftlichen Arbeiten koreanischer Studierender bezieht. Die exemplarischen Transkriptanalysen verdeutlichen den triangulatorischen Mehrwert des VLE in Bezug auf kognitive sowie auch soziale und affektive Aspekte.

Schlagwörter: VLE; Interaktion; Gruppenarbeit; Feedback; Introspektion

Abstract

Video-stimulated recall offers insights into the mental dimension of individuals and can thus contribute to interactional analyses on foreign-language-didactic issues. In this paper, we discuss methodological aspects such as the collection of the stimulus data, the time span between video recording and stimulated recall, stimulus delivery and data recording, demonstration, training and instruction, the choice of language(s), the selection of video passages, the interaction during stimulated recall and the debriefing phase. These aspects are illustrated with examples from two current German-as-a-foreign-language studies, one of which is devoted to researching group work by Japanese students and the other to investigating feedback conversations on academic writing by Korean students. The exemplary transcript analyses illustrate the triangulatory added value of the video-stimulated recall data with regard to cognitive as well as social and affective aspects of interaction.

Keywords: video-stimulated recall; interaction; group work; feedback; introspection



1 Problemaufriss

Videoaufnahmen erlauben die Dokumentation von L2-Interaktionen und geben Aufschluss über weite Teile des sprachlichen Handelns: seine verbale, nonverbale und aktionale Dimension. Allerdings ermöglichen sie nur wenige, bestenfalls indirekte Einsichten in die mentalen Vorgänge, die für die L2-Erwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik ebenfalls von besonderem Interesse sind. Eine Triangulation von Beobachtungs- mit Befragungsdaten in Form des Videobasierten Lauten Erinnerns (VLE) bietet deshalb besonderes Potenzial, um individuelle Perspektiven auf L2-Interaktionen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers genauer auszuleuchten.

In diesem Beitrag möchten wir nach einem kurzen Überblick über den forschungsmethodischen Diskussionsstand zum Thema VLE an zwei DaF-Studien den Mehrwert eines solchen triangulatorischen Vorgehens illustrieren. Im zweiten Abschnitt nehmen wir zunächst eine kurze Begriffsklärung vor und thematisieren zentrale Forschungsentscheidungen bei der Datenerhebung. Der dritte Abschnitt vertieft diese Aspekte am Beispiel der Studie von Czyzak zu Gesichtskritischen Episoden in Gruppenarbeitsphasen (2023), die das VLE zur Untersuchung von Interaktionen im DaF-Klassenzimmer nutzt. Im vierten Abschnitt diskutieren wir anhand der Studie von Choi (2021) zu korrektivem Feedback wissenschaftlicher Arbeiten in der L2 Deutsch den Einsatz des Videobasierten Lauten Erinnerns in einem authentischen Handlungsfeld außerhalb des Klassenzimmers. Ein kurzes Fazit zum Einsatz des VLE zur Erforschung nicht nur kognitiver, sondern auch affektiver und sozialer Aspekte schließt den Beitrag ab.

2 Stand der forschungsmethodischen Diskussion

2.1 Begriffsklärung

Das Laute Erinnern, im Englischen als *stimulated recall* bezeichnet, zählt zu den introspektiven Datenerhebungsverfahren, bei denen Forschungspartner*innen um die Verbalisierung ihrer Gedanken gebeten werden. Wie die Bezeichnung Erinnern bzw. *recall* verdeutlicht, geht es bei diesem spezifischen Vorgehen darum, im Langzeitgedächtnis gespeicherte Gedanken, die während eines zurückliegenden Ereignisses oder Prozesses erfolgten, abzurufen und diese für Forschungszwecke zu verbalisieren. Es ist nicht unbedingt erforderlich, erweist sich aber in vielen Fällen als hilfreich, dazu Impulse aus der jeweiligen Situation (z.B. Gegenstände, Fotos, Videos u.ä.) als Erinnerungshilfe einzusetzen.

„... stimulated recall methodology is a technique in which participants are asked to recall thoughts they had while performing a prior task or while they had participated in a prior event. It is assumed that some tangible (perhaps visual or aural) reminder of the event will stimulate recall of the mental processes in operation during the event itself and will, in essence, aid the participant in mentally reengaging with the original event.“ (Gass & Mackey 2017: 14)

In der Methodendiskussion zu introspektiven Verfahren ist mit Verweis auf die grundlegenden Überlegungen von Ericsson & Simon (1984, 1993) immer wieder betont worden, dass es sich dabei im Idealfall um ungefilterte Verbalisierungen, d.h. ein Nach-Außen-Setzen von Gedankenketten, und nicht um metakognitive Kommentierungen handeln sollte. Dementsprechend definieren Knorr & Schramm (2012) das Laute Erinnern folgendermaßen:

„LE [Lautes Erinnern] bezeichnet die aus dem Langzeitgedächtnis erfolgende nachträgliche, ungefilterte Verbalisierung einer Person von Gedanken während einer (mentalen, interaktionalen oder aktionalen) Handlung.“ (Knorr & Schramm 2012: 185)

Sie machen darauf aufmerksam, dass die nachträgliche Verbalisierung sich auf verschiedene Handlungsphasen beziehen kann: die präaktionale Handlungsphase (z.B. vor dem Schreiben oder vor dem Unterrichten), die periaktionale Handlungsphase (z.B. während des Schreibens oder während des Unterrichts) und/oder die postaktionale Handlungsphase (z.B. nach dem Schreiben oder nach dem Unterrichten). Darauf wird im folgenden Zitat als Kognition vor der der Handlung mit K_v , während der Handlung mit K_a und nach der Handlung mit K_n Bezug genommen:

„Die Aufforderung zum LE zielt auf die Wiedergabe von Handlungskognitionen (K_v , K_a und/oder K_n), die aus dem Langzeitgedächtnis reaktiviert und zu Zwecken der Verbalisierung im Arbeitsgedächtnis prozessiert werden.“ (Knorr & Schramm 2012: 187)

Wie Abbildung 1 zeigt, weist das Videobasierte Laute Erinnern Zusammenhänge mit dem Lauten Denken einerseits und der retrospektiven Befragung andererseits auf und ist deshalb von diesen beiden verwandten Datenerhebungsverfahren begrifflich abzugrenzen. Vom Lauten Denken unterscheidet sich das Laute Erinnern insbesondere dadurch, dass es erst nach der Handlung (*offline*) oder die Handlungssituation unterbrechend (*online*) und somit aus dem Langzeitgedächtnis erfolgt, während das Laute Denken simultan und somit aus dem Arbeitsgedächtnis verbalisiert wird. Von der retrospektiven Befragung wiederum unterscheidet sich das Videobasierte Laute Erinnern dagegen vor allem durch das forschers*innenseitige Ziel, die *reflection-in-action*, also die Gedanken in der vergangenen Situation, möglichst unverändert zu erheben, während die retrospektive Befragung auf Gedanken in der Interviewsituation (im Gegensatz zur Handlungssituation) zielt, die auch als *reflection-on-action* charakterisiert werden.

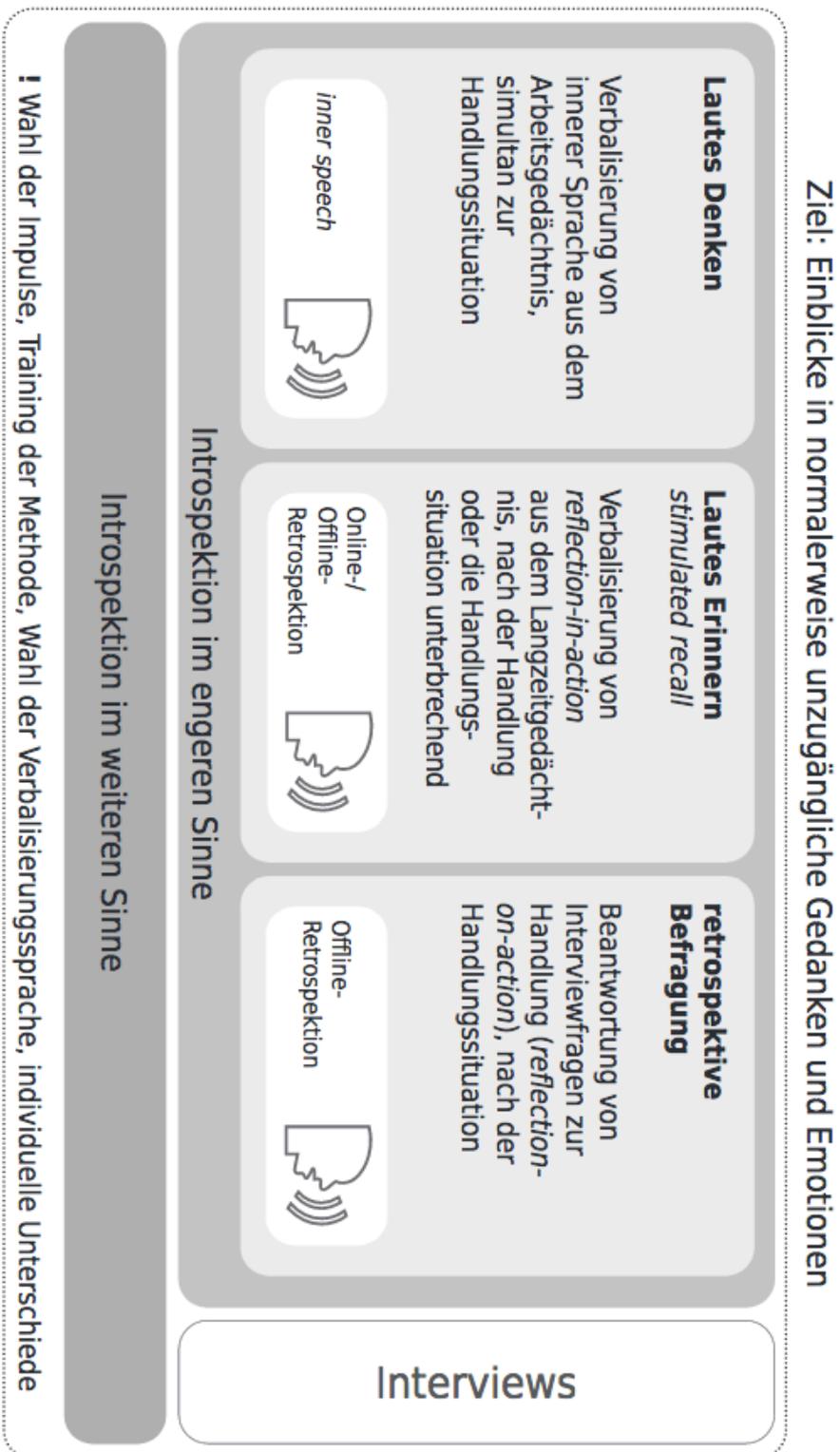


Abbildung 1: VLE in Abgrenzung zu anderen introspektiven Verfahren (aus: Heine & Schramm 2022: 187)

In einer frühen Phase wurde VLE vorrangig zur Erforschung der kognitiven Dimension eingesetzt, z.B. zur Erforschung von Themen wie (Nicht-)Verstehen, Kommunikationsstrategien oder *noticing*. Zunehmend findet es jedoch auch Verwendung zur Erforschung der affektiven Dimension (z.B. Themen wie Kommunikationsbereitschaft, Fremdsprachenangst, Bewältigungsstrategien) und der sozialen Dimension (z.B. Themen wie Akzeptanz, Partizipation, Rollenverteilung, Hierarchien). Beispielhaft lassen sich hier die Studien von Morales & Rumennapp (2017) zur Sprachwahl bilingualer Kinder, von Kuyyogsuy (2019) zum Peer-Feedback beim kollaborativen Schreiben, von Abdurahman & Rizqi (2020) zur Fremdsprachenangst und von Syed & Kuzborska (2020) zur Kommunikationsbereitschaft nennen.

2.2 Forschungsentscheidungen

Beim Einsatz von VLE sind zahlreiche Forschungsentscheidungen zu treffen, von denen wir einige zentrale in diesem Abschnitt skizzieren.

Die erste Entscheidung betrifft die Erhebung der Impulsdaten, die beim Lauten Erinnern ganz unterschiedlicher Art sein (Texte, Bilder, Erlebnisstichproben¹ etc.) – oder entfallen – können, beim VLE aber naturgemäß Videoaufnahmen sind. Bezüglich dieser Videoaufnahmen sind u.a. die Kameraperspektive, der Einsatz mehrerer Kameras und/oder Mikrofone, die Qualität der Ton- und Videoaufnahmen oder die Dokumentation von Unterrichtsprodukten (wie Tafelanschrieb der Lehrperson oder Notizen der Lernenden) von Relevanz für die weitere Verwendung sowohl bei der Analyse der Videoaufnahmen als auch bei der Erhebung der durch die Aufnahmen elizitierten VLE-Daten. So ist es beispielsweise bei der Videodokumentation von Fremdsprachenunterricht in einer Gebärdensprache unerlässlich, mit mehreren Kameras zu arbeiten und die Aufnahmen für die Auswertung in einem so genannten Split-Screen-Format zusammenzuführen, damit die Gebärden unterschiedlicher Sprecher*innen dokumentiert werden können. Doch auch für andere Untersuchungsschwerpunkte bietet sich ein solches Vorgehen an, wie Abschnitt 3 am Beispiel der Gruppenarbeit in der Studie von Czyzak (2023) genauer zeigen wird. In Bezug auf Online-Unterricht ist bei der Video-Dokumentation zu bedenken, dass sich die Darstellung des Unterrichtsgeschehens für die einzelnen Teilnehmenden sehr unterschiedlich gestalten kann (s. Rösler & Zeyer 2021).

Zweitens stellt sich die Frage nach der Zeitspanne zwischen der videografisch dokumentierten Handlung und dem forschende*innenseitig initiierten VLE. Je länger die Zeitspanne zwischen diesen beiden Ereignissen beträgt, umso wahrscheinlicher ist es, dass spezifische Erinnerungen nicht mehr aus dem Langzeitgedächtnis abrufbar sind. Da das Vergessen ein gradueller Prozess ist, lässt sich keine genaue Zeitspanne als Obergrenze für VLE festlegen, doch wird von den meisten Forscher*innen eine vergleichsweise zügige Erhebung von VLE-Daten empfohlen:

„In der Regel wird mit Blick auf die Gefahr einer abnehmenden Erinnerungsfähigkeit empfohlen, das Laute Erinnern möglichst noch am selben Tag der zu untersuchenden Handlung, spätestens aber innerhalb von 24 Stunden durchzuführen.“ (Heine & Schramm 2022: 184)

Diese Empfehlung ist in der Forschungspraxis jedoch nicht immer leicht umzusetzen, wenn z.B. die Forschungspartner*innen nicht verfügbar sind oder Passagen für das VLE nach bestimmten Kriterien erst sorgfältig ausgewählt werden sollen und in Folge Zeitdruck entsteht.

¹ S. bspw. Peng (2020) zum Einsatz der Erlebnisstichprobe zur Erforschung der Kommunikationsbereitschaft bei dem Muster Initiation-Response-Feedback und zu lehrpersonenseitigen Interaktionsstrategien.

Drittens spielen die Impulsdarbietung und Datenaufzeichnung eine wichtige Rolle bei den Forschungsentscheidungen, die in Bezug auf VLE zu treffen sind. So können die Videoaufnahmen auf unterschiedliche Weise präsentiert werden (z.B. Handy, Laptop, größere Leinwand, etc.) und dies hat auch Auswirkungen auf die Aufzeichnung der verbalisierten VLE-Daten, die typischerweise – aber nicht immer (s. Abschnitt 3) – ebenfalls per Video dokumentiert werden. Dies geschieht in der Regel so, dass einerseits Mimik und Gestik der Forschungspartner*innen festgehalten werden können und dass andererseits der Bezug zum gestoppten Video eindeutig hergestellt werden kann (s. Abschnitt 4).

Viertens sind Demonstration, Training und Instruktion der Forschungspartner*innen zentrale Aspekte eines VLE-Vorgehens, die es zu dokumentieren und in forschungsmethodischer Hinsicht zu reflektieren gilt. Einen ersten Eindruck davon, wie die hochgradig unnatürliche Verbalisierung den Forschungspartner*innen erläutert werden kann, gibt das folgende Vorgehen von Feick (2012) bei einer Untersuchung im mexikanischen DaF-Kontext:

„Obwohl wir im Projekt Deutsch sprechen, kannst du nun auf Spanisch sprechen. Du wirst jetzt das Video ansehen. Ich würde gern wissen, was du in dem Moment des Gespräches gedacht hast. Ich kann zwar hören, was du sagst, wenn ich das Video ansehe, aber ich weiß nicht, was du dabei gedacht hast. Also möchte ich gern, dass du mir sagst, was du gedacht hast, was in deinem Kopf vorging, was in deinen Gedanken ablief, während du mit den anderen Gruppenmitgliedern gesprochen hast. Du setzt dich vor den Computer und ich möchte, dass du das Video anhältst, wenn du dich an etwas erinnerst. Also wenn du mir etwas darüber sagen kannst, was du in einem bestimmten Moment gedacht hast, sollst du auf Pause drücken und dann beginnt die Aufnahme. Es ist wichtig, nicht auf das weiterlaufende Video zu sprechen, sondern das Band immer zu stoppen. Hast du noch Fragen zur Vorgehensweise?“ (Feick 2012: 209)

Fremdsprachendidaktische Forschungsleiter*innen haben sich meist an der Empfehlung orientiert, für Demonstration und Training möglichst Beispielaufgaben zu wählen, die sich vom eigentlichen Untersuchungsgegenstand deutlich unterscheiden, um so Gewöhnungseffekte zu vermeiden (z.B. Rechenaufgaben oder Rätselfragen). Die unten thematisierten Forschungserfahrungen von Choi (2021) und Czyzak (2023) weisen jedoch darauf hin, dass vielen Untersuchungsteilnehmer*innen das VLE auch ohne Demonstration und Training gelingt.

Fünftens stellt sich bei fremdsprachendidaktischen VLE-Studien die grundsätzliche Frage nach der Sprache bzw. den Sprachen, die in der Erhebung genutzt werden. Hier spricht vieles für eine Erhebung in der Erstsprache der Forschungspartner*innen oder für eine mehrsprachige Erhebung, die dem plurilingualen Repertoire der Forschungspartner*innen entspricht, und gegen die unreflektierte Vorgabe einer Verwendung der Zielsprache (Knorr & Schramm 2012: 189). Natürlich ist es grundsätzlich denkbar und insbesondere auf höheren Kompetenzstufen durchaus auch naheliegend, dass die Denk- und Arbeitssprache der Forschungspartner*innen bei der Bearbeitung von zielsprachlichen Aufgaben die Zielsprache selbst ist; doch allzu häufig liegen die Gründe für entsprechende sprachliche Vorgaben in der mangelnden Sprachkompetenz der Forschenden, die mit den Erstsprachen ihrer Forschungspartner*innen nicht (hinreichend) vertraut sind. Insofern erscheinen uns die in Abschnitt 3 thematisierte Datenerhebung auf Japanisch in Czyzak (2023) und die in Abschnitt 4 gezeigte Datenerhebung auf Koreanisch in Choi (2021) für die DaF-Forschung – insbesondere vor dem Hintergrund weit verbreiteter englischsprachiger VLE-Erhebungen im Kontext von English as a Foreign Language – als richtungsweisend. Zu reflektieren ist in solchen Fällen von VLE in der Erstsprache der DaF-Lernenden dann auch, in welcher Sprache der Ana-

lyseprozess und die Aufbereitung für eine deutschsprachige Leser*innenschaft erfolgt. So fertigt Choi (2021) beispielsweise auf Koreanisch Gesprächsinventare für ein *Sampling* an und erstellt auf dieser Grundlage Transkripte ausgewählter Passagen, die mit Übersetzungen ins Deutsche versehen werden.

Sechstens erfordert die Auswahl der spezifischen Videopassagen für das VLE methodisch reflektierte Entscheidungen. Diese Auswahl kann entweder von den Forschungspartner*innen selbst getroffen oder in Vorbereitung auf die Datenerhebung seitens der Untersuchungsleiter*innen durchgeführt werden.

„Eine Auswahl bietet sich besonders für langwierige Handlungen an, stellt aber alle Beteiligten vor zeitliche Herausforderungen, da die Retrospektion (...) möglichst bald nach Abschluss der zu untersuchenden Kognitionen durchgeführt werden sollte. Abzuwägen sind dabei auch die Möglichkeiten einer forscherseitigen, gezielten Auswahl mit Blick auf das Untersuchungsinteresse auf der einen Seite und die Auswahl seitens der Forschungspartner*innen bzw. deren Eigentümerschaft (ownership) der Daten auf der anderen Seite. Letztere ist aus ethischen Gründen zu empfehlen, wenn die Forschungspartner*innen Wert auf die selbstbestimmte Auswahl legen. Sie führt darüber hinaus erfahrungsgemäß aber auch zu reichhaltigeren Daten, da die Betroffenen wissen, an welchen Stellen besonders intensive mentale Vorgänge stattfanden.“ (Heine & Schramm 2022: 184f.)

Diese Sichtweise bezieht sich insbesondere auf qualitative Forschungsansätze. Sollen VLE-Daten jedoch quantifiziert und im Rahmen statistischer Analysen ausgewertet werden, erscheint eine stärker kontrollierte Herangehensweise adäquater, um so die Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten.

Ein siebter Punkt betrifft eventuelle Fragen der Forscherin/des Forschers bzw. die Interaktion während des VLE. Gass & Mackey (2017: 50) betonen diesbezüglich die Notwendigkeit, sich bei Fragen auf den Zeitpunkt der Handlung zu beziehen und solche Fragestellungen zu vermeiden, die die Forschungspartner*innen zu einer rückblickenden Reflexion auf die zu untersuchende Handlung bewegen könnten (s. dazu die Beispiele in Abb. 2). Insgesamt wird in der forschungsmethodischen Diskussion jedoch dafür plädiert, die Interaktion während der VLE-Erhebung weitestgehend einzuschränken. Aus diesem Grund wird häufig sogar empfohlen, dass der oder die Untersuchungsleiter*in den Raum verlässt. Feick (2013) macht jedoch darauf aufmerksam, dass sich damit die Kommunikationssituation zwischen Forschungspartner*innen und Untersuchungsleiter*innen nicht grundsätzlich aufheben lässt, wie sich in ihren VLE-Daten an direkten Adressierungen der Untersuchungsleiter*innen bei gleichzeitigem Blick in die Kamera zeigt, mit dem die zerdehnte Sprechsituation offenbar überbrückt werden soll.

Appropriate questions

- What were you thinking when she said x?
- What were you thinking when you shook your head?
- I notice that you shifted your position in your chair and you hesitated, what were you thinking about then?

Questions that may elicit thoughts at the time of the interview, not at the time of the original event

- I notice that you shifted your position in your chair, why did you do that?
- Your partner said "x," why do you think he said that?
- Why did you hesitate before responding?

Abbildung 2: Empfehlungen zum Frageverhalten während des VLE (aus: Gass & Mackey 2017: 50)

Schlussendlich stellt sich Forscher*innen, die sich des VLE für ihre Datenerhebung bedienen, wie auch bei allen anderen Erhebungsmethoden die Frage, wie sich die Abschlussbesprechung bzw. die *Debriefing*-Phase bestmöglich gestalten lässt. Im Gegensatz zu einer retrospektiven Befragung dient die *Debriefing*-Phase dazu, dass den Untersuchungsteilnehmer*innen die Möglichkeit eröffnet wird, Aspekte anzusprechen, zu denen sie sich zuvor noch nicht äußern konnten, die ihnen aber wichtig erscheinen, oder auch Fragen zu stellen, die sie beschäftigen. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, das Wohlbefinden der Forschungspartner*innen vor dem Auseingehen sicherzustellen und etwaige Bedenken im Hinblick auf ihre konkreten Erinnerungen aufzugreifen und im Gespräch aufzulösen. Wie weiter unten ausgeführt, zeigt sich in der Studie von Czyzak (2023) in einem Fall, dass diese Daten auch zur Validierung bzw. Perspektivierung der VLE-Daten relevant sein können.

3 Untersuchung von Czyzak (2023) zu Gesichtskritischen Episoden in Gruppenarbeitsphasen

3.1 Hintergrund

Für die erste der beiden hier skizzierten Studien wurden im Rahmen eines Promotionsprojekts Daten in einem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht für Studierende im ersten Jahr auf Anfängerniveau an einer Universität in Japan erhoben. Den Untersuchungsgegenstand bildet hierbei die Interaktion unter Lernenden in Gruppenarbeitsphasen in einem aufgaben- und inhaltsbasierten Kursprogramm. Zentrale Säulen des Programms bilden die Fokussierung der Mitteilungsabsicht der Lernenden, die konsequent nachgelagerte Bearbeitung sprachstruktureller Fragen und das Verständnis des Lernprozesses als sozialen Vorgang (Schütterle & Hamano 2018). Die Interaktionen unter den Lernenden werden somit als Manifestation des Lernens im Sinne des soziokulturellen Ansatzes nach Vygotsky (1978) verstanden. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Beobachtung der Lehrkräfte, dass die in der Literatur häufig beschriebenen Potentiale von Gruppenarbeit oftmals nicht ausgeschöpft

werden. Anknüpfend an Hinweise aus der Unterrichtsforschung auf die Rolle sozialer Faktoren in der Peer-Interaktion wurde ein Projekt zur Untersuchung von Gesichtswahrungsprozessen in Gruppenarbeitsphasen entwickelt, in welchem die Perspektive der Lernenden im Mittelpunkt stehen sollte.

3.2 Erkenntnisinteresse

Das Ziel der im Folgenden skizzierten Studie bestand darin, Gesichtsbedrohungen und den Umgang der Lernenden mit ihnen in Gruppenarbeitsphasen zu beschreiben und daraus ihre Auswirkungen auf die Zusammenarbeit abzuleiten. Hierbei sollten auch Vermeidungsstrategien erfasst werden – also der bewusste Verzicht darauf etwas anzusprechen –, die jedoch nur durch introspektive Einblicke sichtbar werden.

Als Ausgangspunkt diente der universelle Gesichtsbegriff von Goffman, welchem zufolge Gesicht dem eigenen Bild entspricht, das jedes Individuum für sich selbst beansprucht und in dessen Entsprechung auch von seinem sozialen Umfeld gesehen werden möchte (ebd. 1955: 213). Dieses ursprünglich in der Soziologie angesiedelte Konzept wurde von Brown und Levinson (1987) im Kontext der Höflichkeitsforschung auf die Sprechakttheorie übertragen und somit für linguistische Analysen zugänglich gemacht. Insbesondere die Beschreibung gesichtsbedrohender und gesichtsschonender Handlungen wurde in verschiedenen Disziplinen rezipiert und weiterentwickelt.

Im Zusammenhang mit der Betrachtung von Fremdsprachenunterricht finden sich Hinweise auf das inhärent gesichtsbedrohende Potential verschiedener unterrichtstypischer Interaktionen in diversen Studien. Lernende vermeiden Wortmeldungen in Plenumsituationen, da sie befürchten sich fehlerhaft auszudrücken (Kramsch 1985: 174). In Gruppen- und Partnerarbeit werden keine Rückfragen gestellt, um Wissenslücken nicht offenlegen zu müssen, und somit bleiben Gelegenheiten zur Bedeutungsaushandlung ungenutzt (Foster & Ohta 2005: 408) und die Korrektur von Mitlernenden wird als unpassend angesehen und im Zweifel nicht vorgenommen (u.a. Sato & Viveros 2016: 94). Vereinzelt fokussieren Studien aus dem englischsprachigen Raum gesichtsrelevante Aspekte und gehen der Frage nach, wie Lehrende potentielle Gesichtsbedrohungen wie etwa die Ratifizierung von Redebeiträgen oder Verbesserungsvorschläge durch verbale und non-verbale Abschwächungsprozeduren abmildern (Park 2016; Shvidko 2020) oder Lehrende und Lernende im Unterrichtsgeschehen ko-konstruktiv die gegenseitige Beziehung aushandeln (Nguyen 2007). All diesen Studien ist gemein, dass sie ihre Erkenntnisse aus Daten der Unterrichtinteraktion ableiten. Werden Gesichtsbedrohungen von den Interagierenden als zu gravierend eingestuft, werden sie jedoch in der Regel vermieden (vgl. Brown & Levinson 1987: 72), was aber die Identifikation und Beschreibung von Fundstellen anhand reiner Interaktionsdaten erschwert oder sogar ganz unmöglich macht.

3.3 Forschungsdesign und methodische Entscheidungen

Zur Erfassung introspektiver Daten in interaktiven Lernsettings wie Gruppenarbeitsphasen eignet sich das VLE-Verfahren aus mehreren Gründen. Das Impulsmaterial dient nicht nur als Gedächtnisstütze für die Befragten, sondern erlaubt eine direkte Bezugnahme auf bestimmte Ereignisse während der Bearbeitung einer kooperativen Aufgabe, so dass die Handlungen und Gedanken anhand der konkreten Situation erläutert werden können. Darüber hinaus kann die eigentliche Handlung – im Gegensatz zum Lauten Denken – ungestört ablaufen, auch ist die Reaktivität geringer als bei retrospektiven Befragungen. Für das in

diesem Abschnitt beschriebene Dissertationsprojekt wurde das VLE zum einen zur Triangulation der gesprächsanalytischen Betrachtung der Gruppeninteraktion herangezogen, zum anderen sollte damit ein Zugang zu den unbeobachtbaren Handlungen geschaffen werden. In Abbildung 3 wird die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten veranschaulicht.

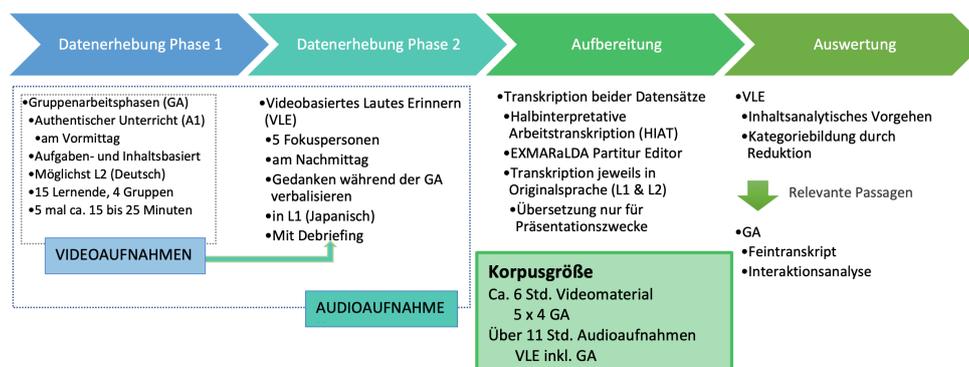


Abbildung 3: Forschungsdesign Gruppenarbeit

Während sich die Erhebung introspektiver Daten in fremdsprachendidaktischen Arbeiten zunehmend etabliert, wird in der Forschung zum Gesichtsbegriff – wie zum Beispiel in der Höflichkeitsforschung – zwar auch teilweise mit natürlichen Gesprächsdaten gearbeitet, doch wird das gesichtsbedrohende Potential in der Regel mittels diskursanalytischer Verfahren herausgefiltert, ohne jedoch die Interpretation der Interagierenden zu erfassen. Folglich stellt sich die Frage, inwiefern Lautes Erinnern ein geeignetes Vorgehen ist, um gesichtsrelevante Aspekte zu identifizieren, insbesondere unter der Berücksichtigung der Spezifika der Lernendengruppe. Es handelt sich um Lernende auf A1-Niveau, die einerseits noch über eingeschränkte sprachliche Mittel in der Zielsprache verfügen, andererseits aber durch die Situierung in einem Fremdsprachenkurs sowie die konkrete Aufgabenstellung darum bemüht sind, sich auf Deutsch mitzuteilen. Für die zugrunde liegende Studie liefern die introspektiven Einblicke jedoch wichtige Hinweise zum eingehenden Verständnis der gruppeninternen Vorgänge und tragen dazu bei, die soziale Dimension fremdsprachenunterrichtlicher Interaktionen zu verdeutlichen.

Um die Erhebung natürlicher Daten in einem authentischen Unterricht zu ermöglichen und eine zu starke Beeinflussung durch das Forschungsprojekt zu vermeiden, wurde darauf verzichtet, das eigentliche Erkenntnisinteresse offenzulegen. Die Kursteilnehmenden wurden nur darüber informiert, dass es sich um die Erforschung von Gruppenarbeitsprozessen handelt, nicht jedoch darüber, dass es speziell um gesichtsrelevante Aspekte gehen sollte, da davon auszugehen ist, dass sich eine ausführliche Klärung des Begriffs und der damit verbundenen Phänomene auf das Verhalten der Lernenden ausgewirkt hätte.

Im Folgenden wird der Ablauf der Datenerhebung mit Fokus auf das VLE kurz umrissen. Als Grundlage für die Erhebung der introspektiven Daten dienten die videographierten Aufnahmen der Gruppenarbeitsphasen aus dem regulären Unterricht. Der Kurs bestand aus 15 Lernenden, so dass vier Gruppen zu je drei bis vier Personen gebildet werden konnten. Jede Gruppe wurde mit Hilfe von je zwei kleinen Action-Kameras aufgenommen, so dass alle vier Gruppenmitglieder, sowie deren Mimik und Gestik, oberhalb der Tische deutlich zu sehen sind. Die so entstandenen beiden Videos wurden durch ein Bild-in-Bild-Verfahren zusammengelegt und dienten den Lernenden im VLE als Impulsmaterial. Der Unterricht fand am

Vormittag statt, so dass das VLE mit den Lernenden in Einzelsitzungen am Nachmittag desselben Tages und innerhalb der empfohlenen 24 Stunden erfolgen konnte. Insgesamt wurde die Datenerhebung fünfmal in aufeinanderfolgenden Wochen durchgeführt. Die Impulsvideos wurden auf einem Computer abgespielt, vor dem mittig die Befragten saßen und über eine Computermaus die Möglichkeit hatten, das Video jederzeit zu stoppen. Die Aufnahme der introspektiven Daten erfolgte in erster Linie über ein Diktiergerät, das zwischen der Forscherin und den Teilnehmenden am VLE platziert war. Darüber hinaus wurde die Datenerhebung durch die interne Kamera des Computers abgesichert, falls es zu technischen Störungen beim Diktiergerät kommen sollte.

Beim ersten Mal haben die Untersuchungsteilnehmenden gemeinsam mit der Forscherin bzw. einer Forschungsassistentin eine detaillierte Erklärung des Verfahrens in japanischer Sprache gelesen und die Möglichkeit bekommen, Rückfragen zu stellen. Bei der Formulierung der Erklärung diente der Leitfaden für die Durchführung des VLE von Knorr (2015: 464) als Vorbild und wurde mit erstsprachlicher Unterstützung mit Blick auf die Adressatengruppe ins Japanische übersetzt. In den folgenden Sitzungen lag das Dokument zwar deutlich sichtbar auf dem Tisch, jedoch wurden nur einige zentrale Punkte mündlich in Erinnerung gerufen, wie etwa die Aufforderung, das Video jederzeit stoppen zu können, um erinnerte Gedanken mitzuteilen, oder die Option, sich sowohl auf Deutsch als auch auf Japanisch zu äußern, bzw. auch Gebrauch von *Code-Switching* zu machen. Die Forscherin bzw. eine Assistentin war über den gesamten Verlauf des VLE anwesend, um bei technischen Problemen behilflich sein zu können sowie die Rolle der Adressatin auszufüllen, da in der Pilotierung deutlich wurde, dass die Lernenden das Sprechen ohne Ansprechperson als unnatürlich und unangenehm wahrnahmen; die Forscherin oder Assistentin hielt sich aber den Empfehlungen aus der forschungsmethodologischen Diskussion folgend weitgehend im Hintergrund. Abschließend fand jeweils ein kurzes *Debriefing* statt, in der die Untersuchungsteilnehmenden die Möglichkeit hatten, sich auch unabhängig von spezifischen erinnerten Gedanken zu der Gruppenarbeit, dem Unterricht oder der Datenerhebung zu äußern. Die Fragen waren offen formuliert, wie etwa: Wie war die Gruppenarbeit? Wie war die Aufgabe? etc. Zwar kann ein solches *Debriefing* auch ohne leitende Fragen erfolgen, doch hatte sich in der Pilotierung gezeigt, dass es den Befragten leichter fällt, sich zu konkreten Aspekten der Datenerhebung zu äußern als sich auf ein ganz offenes Gespräch einzulassen.²

Eine weitere methodische Entscheidung betrifft das vorherige Einüben des VLE, das in zahlreichen Studien empfohlen wird. Da sich die introspektiven Daten aus der Pilotierung, in der vor allem organisatorische Vorgänge durchgespielt und überprüft wurden, als ausreichend detailliert und in Bezug auf die Forschungsfragen zielführend herausstellten, wurde von einem speziellen Training der Untersuchungsteilnehmenden in der Hauptstudie abgesehen. Ein weiterer Grund gegen ein solches Einüben war die Einschätzung der Lernenden aus der Pilotstudie, dass durch den Übungsvorgang das Verhalten in der Gruppenarbeit beeinflusst werden könnte und aufgrund anderer Verpflichtungen der Studierenden zeitlich nur schwer umsetzbar sei.

² In der Hauptstudie zeigt sich dieser Umstand insbesondere bei einer Studentin, die während des Lauten Erinnerns ihre Unzufriedenheit mit dem Verlauf der Gruppenarbeit nur andeutet, in der Abschlussbefragung aber deutlich zum Ausdruck bringt (vgl. Czyzak 2023: 236).

Während in anderen Studien durch das Erkenntnisinteresse oder aus rein organisatorischen Gründen eine Vorauswahl der Ausschnitte aus dem Videomaterial vorgenommen wird (s. Abschnitt 2.2), wurde für das vorliegende Projekt bewusst darauf verzichtet und somit das Datensampling den Teilnehmenden an den VLE-Sitzungen überlassen. Das bedeutet, die Initiative, zu welchen Ereignissen in der Gruppenarbeit Gedanken geäußert werden, kommt von den Lernenden. Sie teilen mit, woran sie sich noch erinnern und was ihnen erwähnenswert erscheint. Durch diese fehlende Lenkung werden somit teilweise Prozesse zum Vorschein gebracht, die bei einer Vorauswahl unsichtbar geblieben wären, da die entsprechenden Interaktionen hierzu aus der Forschendensicht womöglich nicht als bemerkenswert aufgefallen wären. Ein Nachteil dieses Vorgehens besteht darin, dass Lernende ggf. Interaktionen, die für Lehrende und Forschende von besonderem Interesse sind, als unwichtig einstufen können und daher von selbst keine Erinnerungen dazu äußern. In Fällen, in denen die Forscherin bzw. die Assistentinnen einen Klärungsbedarf sahen, konnte das Video an der entsprechenden Stelle angehalten und nachgefragt oder während des *Debriefings* darauf zurückgekommen werden. Doch wurden die Assistentinnen dazu angehalten von dieser Möglichkeit nur vereinzelt Gebrauch zu machen, um Reaktivitätsauswirkungen auf die Daten möglichst gering zu halten.

3.4 Datenbeispiel

Das folgende Exzerpt zeigt zum einen, wie die verschiedenen Datensätze ineinandergreifen, zum anderen wird deutlich, wie die VLE-Daten zu einem besseren Verständnis der Handlungen der einzelnen Gruppenmitglieder beitragen. In diesem Wechselspiel werden gesichtsrelevante Aspekte evident. Für die Analyse und Darstellung der Daten wurde auf das Verfahren der halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT) (Rehbein et al. 2004) zurückgegriffen. Gegenüber anderen üblichen Transkriptionssystemen, die in Zeilen notiert werden wie zum Beispiel GAT, bietet HIAT den Vorteil, dass für die einzelnen Gesprächsteiligten mehrere Spuren angelegt werden können, so dass zum Beispiel verbale, nonverbale und suprasegmentale Elemente in separaten Zeilen dokumentiert werden können. So entsteht eine Art Partitur, in der parallele Handlungen übersichtlich dargestellt werden können. Insbesondere bei der Verknüpfung von Gesprächsdaten mit gleichzeitig ablaufenden kognitiven oder emotionalen Vorgängen lassen sich die zusammenhängenden Handlungen und Gedanken direkt aufeinander beziehen.

Im untenstehenden Transkriptauszug interagieren die drei Lernenden S5, S12 und S14 miteinander. Für jedes Gruppenmitglied wurden bis zu vier Spuren für die Interaktion angelegt: eine verbale (v), eine nonverbale (nv) und eine suprasegmentale (sup), sowie ggf. eine Spur mit einer deutschen Übersetzung, falls etwas auf Japanisch gesagt wurde. Sprechpausen wurden auf einer separaten Spur (p) notiert, da in solchen Gruppensettings die Bringschuld oft nicht eindeutig zugeordnet werden kann. Für S14 existieren zusätzlich zwei Spuren für die erinnerten Gedanken aus dem VLE, eine mit dem japanischen Original (VLE_S14) und eine weitere für die Übersetzung ins Deutsche (VLE_S14_dt). Jeder Spaltenkopf ist mit einer Zeitmarkierung und einer von Beginn des Transkripts fortlaufenden Nummer versehen, d.h. der Auszug beginnt nach ca. 11 Minuten Gruppenarbeit mit der Spalte 445. Sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen, die in einer Spalte stehen, beziehen sich auf denselben Zeitpunkt, laufen also parallel ab.

Die drei Lernenden tauschen sich in dieser Gruppenarbeit über ihre Vermutungen zu einer Person anhand von Fotos aus. Die Gruppe arbeitet aktiv zusammen und alle drei Mitglieder tragen ihre Ideen im Gespräch vor. S14 nimmt in dieser Gruppe eine leicht leitende Rolle ein, ohne dabei das Geschehen zu dominieren. Das äußert sich darin, dass sie durch Gesten das Rederecht erteilt, bei sprachlichen Zweifelsfällen Hilfestellung leistet oder durch Rückfragen (siehe 471) dem Gruppengespräch mehr Tiefe verleiht.³ Im Transkriptauszug äußert zuerst S12 eine Vermutung und anschließend ergänzt S5 seinen Gedanken zu demselben Foto. Zu beiden Redebeiträgen macht S14 im VLE Anmerkungen, ohne aber ihre Gedanken in der Gruppe zu thematisieren.

[1]	445 [11:09.9]	446 [11:13.3]	447 [11:14.6]	448 [11:15.2]	449 [11:16.0]
S5 [v]				ahhh	
S12 [v]	あった er hat viele fü freund				だから
S12 [dt]	ah hier				deshalb deshalb
S14 [sup]		hoch	hoch		
S14 [v]		ohhhh	ahhhh		
S14 [nv]			nickt		

[2]	..	450 [11:18.7]			
S5 [v]		ahhh			
S12 [v]	だから招待して食べる	かなって思ったのは			
S12 [dt]	einladen und dann essen	oder so dachte ich			
S14 [VLE_S14]		なんか今の部分は、あの、 「たくさん友達がいます」 その後になんかもう一文なんかドイツ 語で作った方がいいなと思いました。 今日日本語で説明してた 「友達を家に招待する」 っていうのを言えばいいのになーって思いました。 Irgendwie hier in diesem Teil, ähm, er hat viele Freunde" - danach wäre es ganz gut gewesen einen Satz auf Deutsch zu verwenden, dachte ich so. Das was sie hier gerade auf Japanisch erklärt, dachte ich, da hätte man ja so etwas wie "Freunde nach Hause einladen" oder so sagen können.			
S14 [VLE_S14_dt]					

[3]	451 [11:21.4]	452 [11:26.4]	453 [11:27.6]
S5 [v]	viele leute kommen zu seinem hause		ah ah
S12 [v]		だよね	
S12 [dt]		ja genau	
S14 [v]			hmmmmmm

[4]	454 [11:29.3]	455 [11:31.5]	456 [11:32.2]	457 [11:33.2]	458 [11:34.2]
S5 [v]	er er macht ah		macht かな		machto party
S5 [dt]			stimmt doch oder		
S14 [v]					ahhhh
S14 [nv]			nickt ganz leicht		
[p]		(0,7)		(1)	

³ Anhand des kurzen Exzerpts lassen sich nicht alle diese Handlungen nachvollziehen, sie gehen aber aus der Hauptstudie (Czyzak 2023) hervor.

[5]	..	460 [11:38.4]	461 [12:07.5]	462 [12:08.2]	463 [12:08.8]
S5 [v]			hm		
S5 [nv]		<i>schaut die anderen an</i>			
S12 [v]	uhnnnn				終わり…ました
S12 [dt]					wir sind fertig
S12 [nv]		<i>spielt sich im Haar, notiert dann etwas von S14</i>			
S14 [v]	...			終わり	
S14 [dt]				ende	
S14 [nv]		<i>schlägt etwas im WB nach (30)</i>			
[p]					
S14 [VLE_S14]					今のは、彼が使ってた動詞の活用が、 ちょっとあってるの かなって思って確認しました。
S14 [VLE_S14_dt]					Hier, da habe ich mich gefragt, ob er das Verb auch richtig verwendet und habe das nachgeschlagen.
[6]	464 [12:10.8]	465 [12:12.0]	466 [12:13.6]	467 [12:23.3]	
S5 [v]				え なんか質問とかなかったよね	
S5 [dt]				äh fragen oder so hatten wir ja jetzt nicht ne	
S12 [v]	am ende	am ende			
S14 [v]		am ende			
[p]			(10)		
[7]	468 [12:26.4]	469 [12:28.4]	470 [12:30.7]	471 [12:31.8]	
S14 [v]	忘れてた	ああ、じゃあ		wie wie was ist sein Kind Name?	
S14 [dt]	haben wir vergessen	also äh			
S14 [nv]				<i>sehr zögerlich</i>	
[p]			(1,2)		

Abbildung 4: Transkriptausschnitt „Party machen“ (GA1G2 445-471)

S12 bringt ihren Hauptgedanken zunächst auf Deutsch ein, woraufhin die beiden anderen Gruppenmitglieder sofort Verständnis signalisieren. Die Erklärung, was sie sich bei der Vermutung gedacht hat, bzw. was die fiktive Person, aus deren Leben die Fotos stammen, mit ihrem Besuch macht, ergänzt sie aber auf Japanisch (449-450). Während S5 erneut durch „ahhh“ deutlich macht, dass er versteht, gibt S14 keine verbale Rückmeldung, merkt aber im VLE an, dass hier ihrer Meinung nach einer Fortsetzung auf Deutsch besser gewesen wäre (450). Eine Ermahnung der Kommilitonin zur Verwendung der Zielsprache scheint ihr hier unangemessen zu sein oder gar nicht erst in den Sinn zu kommen, möglicherweise aufgrund der Tatsache, dass die Mitlernerin bereits im Verlauf der gesamten Gruppenarbeit dazu neigt, ihre deutschsprachigen Redebeiträge in der L1 zu kommentieren. Dennoch lässt sich aus dem VLE eine gewisse Kritik herauslesen, deren Verbalisierung an dieser Stelle der Gruppenarbeit aber eher wenig zuträglich gewesen wäre, weshalb S14 darauf zu verzichten scheint.

Unmittelbar im Anschluss äußert S5 seine Gedanken zu dem Foto, die von S12 mit einer Zustimmung in der L1 ratifiziert werden (452). S14 reagiert mit einem langgezogenen hm-Laut, der im Japanischen oft in Gesprächen eingesetzt wird, um interessiertes Zuhören zu signalisieren. S5 führt daraufhin in der L2 aus, dass die Person mit den Gästen feiern würde, wobei er jedoch Unsicherheit in Bezug auf das Verb äußert (456). Durch ein leichtes Nicken von S14 ermuntert führt er den Satz zu Ende und die beiden Kommilitoninnen geben ihm durch Rezeptionssignale zu verstehen, dass seine Aussage angenommen wurde. In der folgenden längeren Sprechpause (460) schaut S5 seine Gruppenkolleginnen an, während

S12 mit Blick auf die Notizen von S14 etwas schreibt, die wiederum etwas im Wörterbuch recherchiert. Nach ca. 30 Sekunden erklärt S14 zunächst auf Japanisch die Gruppenarbeit für beendet, was von S12 erst auf Japanisch und dann auf Deutsch bestätigt wird (463-464). Nach einer weiteren kürzeren Pause merkt S5 an, dass es keine Fragen gegeben habe, was S14 als Anlass nimmt, das Gruppengespräch doch noch durch *ad hoc* formulierte Rückfragen fortzusetzen (471).

In den Interaktionsdaten bleibt unklar, was genau in der längeren Sprechpause passiert. Durch das VLE zeigt sich aber, dass S14 die Verbkonjugation ihres Mitlernalers überprüft (463). Auch hier entscheidet sie sich dafür, von einer Verbalisierung innerhalb der Gruppe abzusehen und stattdessen die fragliche Form im Stillen nachzuschlagen. Zum einen war das Verständnis untereinander bereits bestätigt worden (456); zum anderen hatte S5 schon signalisiert, dass er sich hier nicht ganz sicher ist (456), ob das Verb bzw. die Verbform angemessen ist, so dass eine Rückfrage durch S14 vermutlich nicht zur Klärung beigetragen hätte.

Beide Beispiele aus dem VLE zeigen, dass wichtige gedankliche Prozesse sowie die Funktion bestimmter nicht-sprachlicher Handlungen in der Interaktion nicht unbedingt zum Ausdruck kommen, für die Zusammenarbeit aber durchaus von Bedeutung sind. In beiden Fällen wurde darauf verzichtet, Aushandlungsprozesse anzustoßen, doch trägt dieser Verzicht dazu bei, den Gesprächsfokus auf den inhaltlichen Aspekten zu belassen, so dass die Gruppenarbeit ungestört fortgesetzt werden kann.

4 Untersuchung von Choi (2021) zu korrektivem Feedback wissenschaftlicher Arbeiten in L2 Deutsch

4.1 Hintergrund

Die zweite Studie stellt den Einsatz des VLE in einem Dissertationsprojekt vor, das den Titel „Korrektives Feedback im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten am Beispiel koreanischer Studierender“ trägt und 2021 an der Universität Wien abgeschlossen wurde (Choi 2021). Ausgehend von der Tendenz, dass die Zahl der koreanischen Studierenden in Deutschland seit über 10 Jahren kontinuierlich steigt (vgl. DAAD 2020), wurde das wissenschaftliche Schreiben in der L2 Deutsch koreanischer Studierender an deutschen Hochschulen als Untersuchungsgegenstand gewählt. Der Schwerpunkt der Studie lag auf dem Überarbeitungsprozess. In einer Vorstudie wurden 81 koreanische Studierende befragt, wie sie ihre wissenschaftlichen Arbeiten überarbeiten. Dabei wurde festgestellt, dass die meisten von ihnen nach dem Verfassen und vor der Abgabe ihrer Texte korrektives Feedback von Freunden und Bekannten erhalten, die Deutsch als L1 beherrschen.

Um dieses Feedback zu untersuchen, wurden in der Hauptstudie sieben koreanische Studierende an deutschen Hochschulen und ihre Feedbackgeber*innen als Forschungspartner*innen ausgewählt. Ihre Feedbackgespräche sowie die Interaktionen, die während dieser Gespräche stattgefunden haben, wurden im natürlichen Feld beobachtet und mithilfe von VLE erforscht. Auch an dieser Studie sollen die Stärken des VLE illustriert werden, indem aufgezeigt wird, wie die VLE-Daten die mittels Videographie erhobenen Interaktionsdaten ergänzen, und es sollen einige methodische Entscheidungen in Bezug auf das VLE genauer erläutert werden.

4.2 Erkenntnisinteresse

Korrektives Feedback lässt sich durch verschiedene Kriterien, wie Inhalt, Methode, Perspektive, Person, usw., näher charakterisieren. Wird das Feedback mündlich zu einem Text gegeben, wird es als mündliche Textrückmeldung, Schreibkonferenz (Becker-Mrotzek & Böttcher 2006) oder Textfeedbackgespräch (Lammers 2017) bezeichnet.

Da korrekatives Feedback oft nicht von den Schreibenden selbst, sondern von einer anderen Person gegeben wird, ist die Feedbackquelle bzw. die Person wesentlich, die das korrektive Feedback anbietet. Daher wurde im didaktischen Kontext häufig korrekatives Feedback je nach den Feedback gebenden Personen untersucht (vgl. Krause 2007; Pohl 2014; Lehnen 2014; Lenhard 2016). Wird im Rahmen des Unterrichts den Lernenden ein Arbeitsauftrag erteilt und nach der Bearbeitung dazu (korrekatives) Feedback gegeben, handelt es sich um Lehrpersonen-Feedback (vgl. Steinhoff 2014; Blatt 2014). Es hat den Vorteil, dass die Feedbacknehmenden umfangreiche fachliche Informationen von den Expert*innen erhalten können (vgl. Zhang 2016: 51). Im Vergleich zu Lehrpersonen-Feedback hat Peer-Feedback den Vorteil, dass das Feedback auf Augenhöhe eingeholt werden kann. Jedoch wird es in der Regel einfacher und vager auf einer oberflächlichen und lokalen Ebene dargeboten. Unter Peer-Feedback wird das Feedback von Lernenden verstanden, die die gleiche gesellschaftliche Stellung haben und in einem bestimmten Rahmen etwas gemeinsam lernen (vgl. Jung 2017: 248). Im Gegensatz zu den Peers beim Peer-Feedback bezeichnen die Peers beim Begriff Peer-Tutoring bzw. Schreibberatung Studierende, die für die Schreibberatung professionell ausgebildet sind und an der Hochschule auf Augenhöhe mit den Studierenden die Schreibenden beraten (vgl. Grieshammer et al. 2016: 4).

Angesichts dieser Definitionen der Feedbackgebenden lässt sich das korrektive Feedback, das die koreanischen Studierenden in Deutschland innerhalb ihres Studiums zu ihren wissenschaftlichen Texten einholen, von den erwähnten Feedbackarten und von der Schreibberatung unterscheiden. Daher bezeichnet Choi (2021: 5) das Feedback als „korrekatives Feedback von Dritten“, da die Feedbackgebenden, wie durch die Vorstudie festgestellt wurden, weder Lehrpersonen noch Peers sind. Da bisher noch keine Studie zu korrekativem Feedback von Dritten vorliegt, untersucht die skizzierte Studie korrekatives Feedback von Dritten und seine Rolle in der Überarbeitungsphase wissenschaftlicher Arbeiten von koreanischen Studierenden.

4.3 Forschungsdesign und methodische Entscheidungen

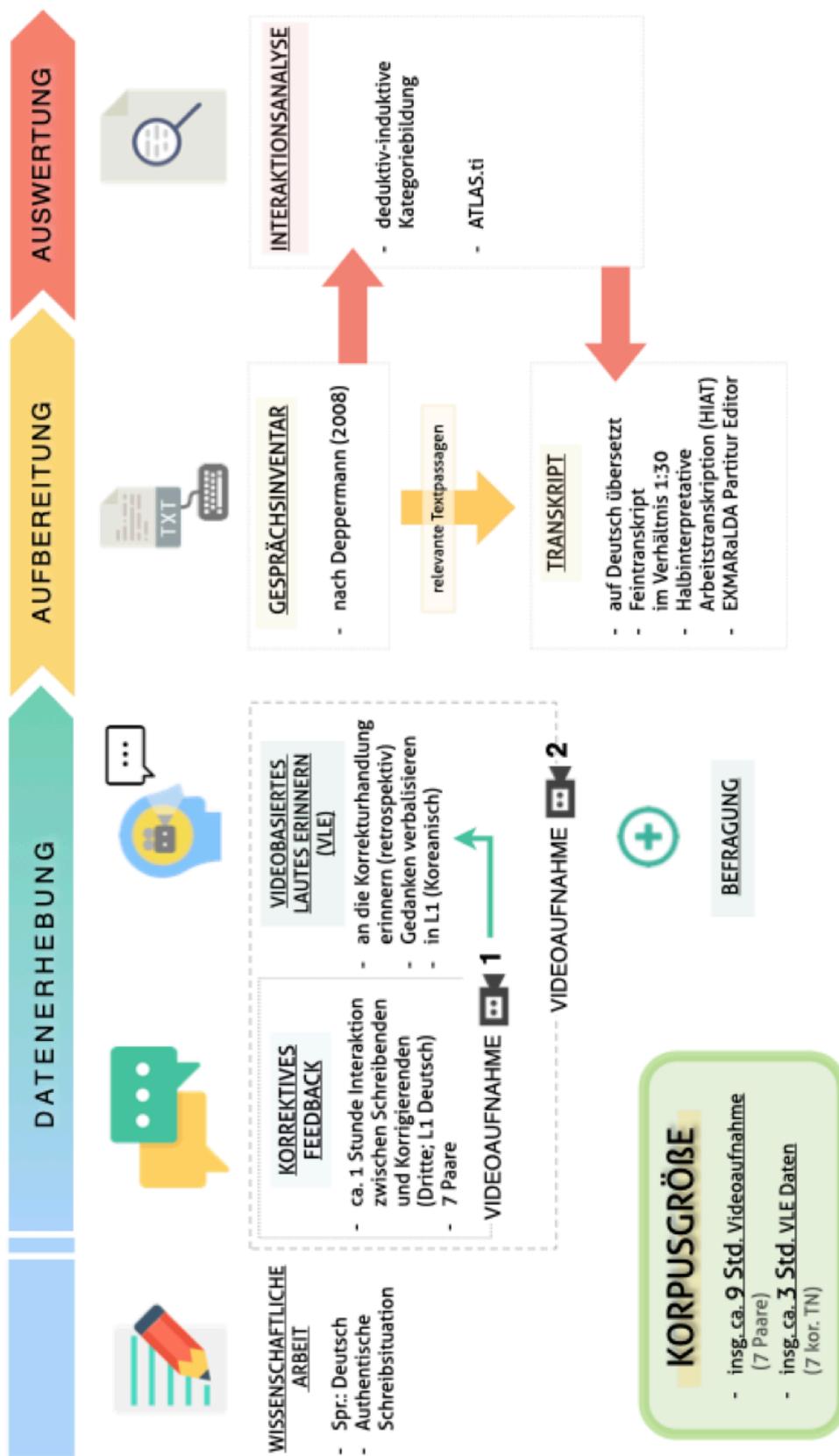


Abbildung 5: Forschungsdesign aus Choi (2021: 76)

Um die authentischen Schreibsituationen koreanischer Studierender in Deutschland im Sinne des *real-life writing* empirisch zu erforschen, wurden für die Studie koreanische Studierende an deutschen Hochschulen gesucht, die im Rahmen ihres Studiums eine wissenschaftliche Arbeit verfassen mussten. Von diesen Studierenden wurden für die Untersuchung der authentischen Feedbackgespräche wiederum diejenigen ausgewählt, die vorab geplant hatten, vor der Abgabe ihrer wissenschaftlichen Arbeit korrekatives Feedback von Deutsch-Erstsprachler*innen bzw. korrekatives Feedback von Dritten einzuholen. Ein/e koreanische/r Student*in bzw. Schreiber*in und ein/e Feedbackgeber*in wurden als Forschungspaar bezeichnet und an der Untersuchung haben sieben solcher Paare teilgenommen. Die Forschungspaare haben selbst ihre Feedbackgespräche organisiert und mit ihrem Einverständnis wurden die Gespräche von der Projektleiterin videographisch begleitet, indem sie hinter der Kamera beobachtet hat. Dadurch wurde eine Beeinflussung der Gespräche von der Projektleiterin vermieden. Die Dauer der Feedbackgespräche variierte zwischen 60 bis 90 Minuten, unter anderem auch da der Umfang der wissenschaftlichen Arbeiten unterschiedlich war. Insgesamt ergab sich eine Korpusgröße von neun Stunden Videodaten. Diese Aufnahmen dienten zur Beantwortung der Forschungsfrage, die die Merkmale korrektiven Feedbacks von Dritten betraf. Mithilfe der Videographie konnte auch beobachtet werden, wie die Schreibenden auf korrekatives Feedback von Dritten reagieren. Die genauen Gründe für die jeweiligen Reaktionen bleiben jedoch bei dieser Forschungsmethode unbeleuchtet, da die Gedanken der Feedbacknehmenden mittels Beobachtung nicht untersucht werden können.

Um diese Grenzen der Videographie zu überwinden, erfolgte direkt nach dem Feedbackgespräch ein VLE mit den koreanischen Studierenden. Basierend auf der jeweiligen Videoaufnahme der Feedbackgespräche sollten die Schreibenden sich an die Handlung erinnern und ihre Gedanken verbalisieren. Eine Teilnahme der Feedbackgebenden am VLE war nicht vorgesehen, da der Fokus der Studie auf der Annahme bzw. Bewertung des korrektiven Feedbacks von Dritten seitens der Schreibenden lag. Durch die VLE-Daten konnte untersucht werden, inwieweit korrekatives Feedback von Dritten die Wahrnehmung des eigenen wissenschaftlichen Arbeitens seitens koreanischer Studierender beeinflusst. Während des VLE war die Forschungsleiterin anwesend und protokollierte den Verbalisierungsprozess. Um die Verbalisierung zu erleichtern, konnten die Teilnehmenden das VLE in ihrer Erstsprache, Koreanisch, durchführen und die Wiedergabe des Videos beliebig oft anhalten, wenn sie sich für die Verbalisierung Zeit nehmen wollten. Andererseits wurden aus zeitlichen Gründen manche Ausschnitte in den Videos übersprungen, in welchen keine für die Studie relevanten Handlungen vorkamen, z.B. in denen die Teilnehmenden den Text nur still gelesen haben.

Für das Training, das für das erfolgreiche VLE oft empfohlen wird und in der vorliegenden Studie vor dem VLE stattfand, haben die Teilnehmenden keine zusätzliche Aufgabe bekommen, sondern direkt mit den ersten drei Minuten der erhobenen Videoaufnahme vom Feedbackgespräch mit der Unterstützung der Forschungsleiterin geübt, ihre Gedanken während des Feedbackgesprächs anhand der Videoaufnahmen zu verbalisieren. Bei dem Training haben sie von der Forschungsleiterin Feedback erhalten, sodass sie auf das anschließende VLE vorbereitet wurden.

[1]	0 [00:55.6]	1 [00:58.1]
FP1_1 [VLE]	알고싶어서 ••	그냥 „Biographie Arbeit” 쓰고 „Astrid
FP1_1 [VLE-Dt]	Weil ich gern wissen wollte ■ ■	habe ich einfach „Biographie Arbeit”

[2]	..			
FP1_1 [VLE]	Lindgren" 써서 FP1_2에게 더 여쭙본 경우인 거 같아요.			
FP1_1 [VLE-Dt]	geschrieben und „Astrid Lindgren“ geschrieben und habe FP1_2 gefragt.			
[3]	..	2 [01:04.5]	3 [01:05.9]	4 [01:06.3]
FP1_1 [VLE]		이렇게 코멘트를 하면 되나요?		((웃음))
FP1_1 [VLE-Dt]	Das war dieser Fall.	Soll ich so kommentieren?		((lacht))
FL [v]			아 네,네	
FL [v-Dt]			Oh ja, ja.	

Abbildung 6: Training des VLE

Die Abbildung 6 zeigt den ersten Kommentar bzw. die erste Verbalisierung der koreanischen Forschungspartnerin FP1_1. Zuerst verbalisiert sie ihre Gedanken, die sie während des Feedbackgesprächs gehabt hat, und begründet, warum sie ursprünglich den Satz so geschrieben hat. Im Anschluss fragt sie die Forschungsleiterin, ob sie auf diese Weise kommentieren soll. Nicht nur FP1_1, sondern auch alle anderen Forschungspartner*innen haben von Anfang an erfolgreich ihre Gedanken verbalisiert. Jedoch wollten sie oft eine Bestätigung von der Forschungsleiterin erhalten, um sicher zu stellen, dass sie das VLE richtig durchführen.

4.4 Datenbeispiele

Es soll nun an zwei Datenbeispielen gezeigt werden, wie die koreanischen Studierenden ihre erinnerten Gedanken zu den Feedbackgesprächen verbalisierten. In den Feedbackgesprächen war nicht immer explizit festzustellen, ob die korrektiven Feedbacks von Dritten von den Schreibenden angenommen oder abgelehnt wurden und was die Gründe für die Annahme sowie die Ablehnung waren. Diese zwei Datenbeispiele zeigen die introspektiven Aspekte der Feedbacknehmenden auf, die ohne VLE bzw. die Methodentriangulation nicht erkennbar wären.

Der folgende Textauszug stammt aus der Seminararbeit eines koreanischen Studierenden:

Deshalb sollen diese positiven Einschätzungen durch jene entscheidenden Nachteile beschränkt werden, dass der Sokratismus im Endeffekt gar keine Rettung für das Leben ist und die Geburt eines anderen neuen Wertesystems verhindert. (Textauszug 4 aus Choi (2021: 165) – Satz aus dem Text von FP2_1)

[1]	12 [02:28.3]	13 [02:43.9]	14 [02:46.3]
FP2_1 [nv]		((markiert auf dem Tablet))	((schreibt mit Tablet))
FP2_2 [v]		Also, das wäre einfach „durch die Nachteil“– ■ ■	„durch die Nachteile
FP2_2 [nv]	((liest))	((schreibt auf dem Blatt, 8,2s))	

[2]	..
FP2_1 [nv]	
FP2_2 [v]	beschränkt werden”.
FP2_2 [nv]	

[3]	15 [02:52.1*]
FP2_1 [VLE]	글을 쓸 때는 „jene” 가 „dass” 를 설명하는 식으로 썼었는데, „jene” 를 이런 식으로 쓰면 안 안 되잖아요. 왜 이렇게 썼을까? 그래서 „jene” 빼고. „die” 로 썼습니다.
FP2_1 [VLE-Dt]	Als ich diesen Satz geschrieben habe, habe ich das Wort „jene” benutzt, sodass es sich auf den Nebensatz mit „dass” bezieht. Aber man darf doch „jene” nicht so benutzen. Wieso habe ich überhaupt so geschrieben? Auf jeden Fall habe ich hier „die” geschrieben, statt „jene”.

Abbildung 7: Transkriptauszug 31 aus Choi (2021: 165) – Entdecken des Problems im Text (FP2, 1:11:31', VLE 14:10')

Das erste Datenbeispiel zum Textauszug 4 zeigt das Feedbackgespräch zwischen dem koreanischen Philosophiestudenten FP2_1 und seiner Tandempartnerin FP2_2 (s. Abb. 7). Die Feedbackgeberin liest zunächst den Satz von FP2_1 still und korrigiert ihn direkt. In der Videographie kann nur beobachtet werden, dass FP2_1 etwas aufschreibt. Doch im VLE ist zu erkennen, dass er anhand des korrektiven Feedbacks von FP2_2 das Problem im Text entdeckt hatte und daher nach diesem Feedback seinen Satz korrigierte.

Im zweiten Datenbeispiel sind die Vorteile des VLE noch deutlicher zu beobachten (s. Textauszug 16 und Abb. 8):

Da die meisten Kinder mit Autismus an sprachlich-kommunikativen Störungen leiden und daher die beeinträchtigte Kommunikation eines der wichtigsten Symptome bei Kindern mit einer autistischen Störung ist, wird diese extra thematisiert: Was Kommunikation ist, wie sich die kommunikativen Fähigkeiten entwickeln, in welcher Form die Kommunikation gestört wird und wie Musik als Behandlung bei diesen Problemen indiziert ist. (Textauszug 16 aus Choi (2021: 195) – Satz aus dem Text von FP7_1)

[1]	58 [12:46.7]	59 [12:50.9]	60 [12:54.0]
FP7_2 [v]	((4,1s))	Hm. ((2,8s))	Wir gucken erstmal wie wir vielleicht den Satz
FP7_2 [nv]	((liest, 4,1s))		((tippt auf Blatt))
[2]	..	61 [12:55.7]	62 [12:57.0*]
FP7_1 [nv]		((stützt das Kinn in die Hand, 11,1s))	
FP7_2 [v]	kleiner kriegen.	((8,3s))	„Da die meisten Kinder mit Autismus an
FP7_2 [nv]		((liest, 8,3s))	((tippt zählend auf Blatt mit dem Stift))
[3]	..	63 [13:06.9]	64 [13:08.2] 65 [13:10.7]
FP7_1 [nv]		((berührt die Lippen))	
FP7_2 [v]	sprachlich-kommunikativen Störungen leiden”	ist ((2,3s))	„daher die
FP7_2 [nv]		((schreibt))	((tippt
[4]	..	66 [13:12.9*]	
FP7_2 [v]	beeinträchtigte Kommunikation eines der wichtigsten”–		▪ ▪ ▪ Folgen– ▪ ▪ ▪
FP7_2 [nv]	zählend auf Blatt mit dem Stift, 2,2s))		((schreibt))
[5]	67 [13:13.6*]	68 [13:14.5*]	69 [13:14.6*]
FP7_2 [v]	„bei den Kindern mit dieser Störung”, Punkt.		
FP7_2 [nv]		((schreibt))	

[6]	70 [13:15.0]
FP7_1 [VLE]	FP7_2가 „leiden“ 다음에 Komma, „ist daher die beeinträchtigte Kommunikation“, bla bla bla 하자고 했는데, 저는 안 하는게 나을 것 같아요. 왜냐면 앞에 „da“ 문장 때문에 그렇게 한 게 아니라, 그것도 기고 저것도 기도. 그것 때문에 이렇다, 라고 말하고 싶어서. „Ist daher die Kommunikation“ 여기서 Kausal 이라고 생각하지 않았어요.
FP7_1 [VLE-Dt]	FP7_2 hat gesagt, dass ich nach „leiden“ Komma setzen soll und danach „ist daher die beeinträchtigte Kommunikation“ bla bla bla schreiben soll. Aber ich denke, es ist besser, dass ich den Satz nicht korrigiere. Weil diese Textstelle sich nicht direkt auf den vorigen Satz mit „da“ bezieht. Ich wollte sagen, also dieser Satz mit „ist daher die Kommunikation“ ist kein Kausalsatz.

Abbildung 8: Transkriptauszug 48 aus Choi (2021: 195f) – Ablehnung des korrektiven Feedbacks (FP7, 46:44', VLE 17:30')

Der Textauszug 16 und die Abbildung 8 beziehen sich auf die wissenschaftliche Arbeit von FP7_1, die im Bereich Sonderpädagogik verfasst wurde, und die Sequenz des Feedbackgesprächs zwischen FP7_1 und seinem Freund FP7_2 mit den VLE-Daten von FP7_1. Nachdem der Feedbackgeber den Text gelesen hat, versucht er, den Satz „kleiner [zu] kriegen“ (Seg. 59). Daher setzt er nach dem Wort „leiden“ ein Komma und schlägt mehrere Änderungen vor. Obwohl der Schreiber während des Feedbackgesprächs scheinbar interessiert reagiert, indem er etwas aufschreibt, lässt sich im VLE das Gegenteil beobachten: FP7_1 lehnt das korrektive Feedback von FP7_2 ab, weil er mit dem korrektiven Feedback nicht einverstanden ist. Der Feedbackgeber hat den Satz als Kausalsatz umformuliert, aber der Feedbacknehmer möchte den Satz nicht entsprechend korrigieren, weil dies seiner Schreibintention widerspräche.

Diese beiden Datenbeispiele zeigen die Gedanken der Schreibenden bzw. koreanischen Studierenden und die Gründe für Annahme und Ablehnung des korrektiven Feedbacks, die lediglich anhand der Videographie nicht (deutlich) zu beobachten sind. Daran wird deutlich, dass eine Triangulation mithilfe des VLE eine wesentliche Rolle spielen kann.

5 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass VLE die jeweiligen Interaktionsdaten um Daten zur mentalen Dimension komplementiert und somit prozessbezogene Einsichten in die jeweils individuelle Wahrnehmung der Interaktion erlaubt. An den vorgestellten Beispielen aus den DaF-bezogenen Untersuchungen von Czyzak (2023) und Choi (2021) wurde deutlich, dass VLE-Daten nicht nur das Potenzial haben, fremdsprachendidaktisch motivierte Interaktionsanalysen zu validieren, sondern dass sie darüber hinausgehende Erkenntnisse ermöglichen. So zeigte sich bei der Untersuchung gesichtsbezogener Aushandlungen in Gruppenarbeitsphasen, dass Lernende sich bewusst für oder gegen die Realisierung potentieller Gesichtsbedrohungen etwa durch Korrekturen oder Kritik entscheiden und so Lerngelegenheiten und Arbeitsatmosphäre ausbalancieren. In der Studie zum wissenschaftlichen Schreiben in der L2 Deutsch und korrektivem Feedback von Dritten diente das VLE ebenfalls dazu, verdeckte Aspekte zu beleuchten, und zwar insbesondere die Gründe, warum Feedbacks (nicht) angenommen werden. Beide Studien machen die hohe Relevanz sozialer Faktoren deutlich, die bislang in der interaktionalen Unterrichtsforschung nur am Rande betrachtet wurden, zunehmend aber – wie auch affektive Aspekte – stärker erforscht werden.

Aus forschungsmethodischer Sicht sind bei der Erhebung von VLE-Daten zahlreiche Forschungsentscheidungen mit Blick auf das Erkenntnisinteresse zu treffen, gegenstandsadäquat zu begründen und im Nachgang selbstkritisch zu reflektieren. Aus unserer Sicht erscheinen die folgenden besonders relevant: (1) Erhebung der Impulsdaten, (2) Zeitspanne zwischen Videoaufnahme und VLE, (3) Impulsdarbietung und Datenaufzeichnung, (4) Demonstration, Training und Instruktion, (5) Wahl der Sprache(n), (6) Auswahl der Videopassagen, (7) Interaktion während des VLE und (8) Gestaltung der *Debriefing*-Phase. Sorgfältig erhobene VLE-Daten können in der Triangulation mit den Interaktionsdaten (sowie auch mit vielen weiteren Datenquellen) sowohl in Feldstudien als auch in (quasi-)experimentellen Designs wertvolle Einsichten liefern.

Literaturverzeichnis

- Abdurahman, Nur Hafiz; Rizqi, Muhammad Ainur (2020): Indonesian students' strategies to cope with foreign language anxiety. *TEFLIN Journal* 31 (1), 1–18.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Blatt, Inge (2014): Schreiben im Projekt am Beispiel von Barock und Aufklärung. In: Feilke, Helmut; Pohl, Thorsten (Eds.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 566–581.
- Brown, Penelope; Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness – Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choi, Gayeon (2021): Korrekatives Feedback im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten am Beispiel koreanischer Studierender. Dissertation. Universität Wien. [<https://theses.univie.ac.at/detail/59221>] (28.02.2022).
- Czyzak, Olga (2023): *Gesichtskritische Episoden in Gruppenarbeitsphasen: Interaktionen unter Lernenden in einem aufgaben- und inhaltsbasierten DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- DAAD (2020): DAAD-Ländersachstand. Korea, Republik (Südkorea). Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten. [https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laendersachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/suedkorea_daad_sachstand.pdf] (28.02.2022).
- Doff, Sabine (Ed.) (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr.
- Ericsson, K. Anders; Simon, Herbert A. (1984, 1993): *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Feick, Diana (2012): Videobasiertes Lautes Erinnern als Instrument zur Untersuchung fremdsprachlicher Gruppeneushandlungsprozesse. In: Doff, Sabine (Ed.), 202–217.
- Feick, Diana (2013): "Sehen Sie sich Ines an." Zur sozialen Situiertheit des Videobasierten Lauten Erinnerns. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Eds.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a.M.: Lang, 54–73.
- Foster, Pauline; Ohta, Amy Snyder (2005): Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics* 26 (3), 402–430.
- Gass, Susan; Mackey, Alison (2017): *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research* (2nd edition). London: Routledge.
- Goffman, Erving (1955): On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes* 18, 213–231.

- Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora; Zegenhagen, Jana (2016): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heine, Lena; Schramm, Karen (2022): Introspektion. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Eds.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen: Narr, 181–189.
- Jung, Yang-soo (2017): Learners' perceptions on feedback types, ways of receiving feedback, and effectiveness on their English writing according to native and non-native instructors. *The Journal of Modern British & American Language & Literature* 35 (1), 245–270.
- Knorr, Petra (2015): *Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Knorr, Petra; Schramm, Karen (2012): Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In: Doff, Sabine (Ed.), 184–201.
- Kramsch, Claire J. (1985): Classroom interaction and discourse options. *Studies in Second Language Acquisition* 7 (2), 169–183.
- Krause, Ulrike-Marie (2007): *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Kuyyogsuy, Sirikarn (2019): Patterns of interaction on peer feedback: Pair dynamics in developing students' writing skills. *International Journal of Higher Education* 8 (3), 191–205.
- Lammers, Ina (2017): *Sprechen über Texte. Tutorielle Textfeedbackgespräche mit fremdsprachigen Studienbewerber/innen*. Münster: LIT Verlag.
- Lehnen, Katrin (2014): Gemeinsames Schreiben. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten. (Eds.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 414–431.
- Lenhard, Stefan (2016): *Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen im Englischunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Morales, P. Zitlali; Rumenapp, Joseph C. (2017): Talking about language in pre-school: The use of video-stimulated recall with emergent bilingual children. *Journal of Multilingual Education Research* 7 (4), 19–42.
- Nguyen, Hanh thi (2007): Rapport building in language instruction: A microanalysis of the multiple resources in teacher talk. *Language and Education* 21 (4), 284–303.
- Park, Mi Yung (2016): Integrating rapport-building into language instruction: A study of Korean foreign language classes. *Classroom Discourse* 7 (2), 109–130.
- Peng, Jian E. (2020): Teacher interaction strategies and situated willingness to communicate. *ELT Journal* 74 (3), 307–317.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Eds.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 101–140.
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska; Herkenrath, Annette (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. *Arbeiten Zur Mehrsprachigkeit, Folge B* 56.
- Rösler, Dietmar; Zeyer, Tamara (2021): Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht. *Info DaF* 48 (5), 545–568.
- Sato, Masatoshi; Viveros, Paula (2016): Interaction or collaboration? Group dynamics in the foreign language classroom. In: Sato, Masatoshi; Ballinger, Susan (Eds.): *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda*. Amsterdam: John Benjamins, 91–112.

- Schütterle, Holger; Hamano, Hidemi (2018): Curriculare Veränderung als langwierige und gemeinsame Herausforderung. *Info DaF* 45 (6), 771–792.
- Shvidko, Elena (2020): Relating through instructing: affiliative interactional resources used by the teacher when giving feedback on student work. *Classroom Discourse* 12 (3), 233–254.
- Steinhoff, Torsten (2014): Lernen durch Schreiben. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Eds.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 331–346.
- Syed, Hassan; Kuzborska, Irena (2020): Dynamics of factors underlying willingness to communicate in a second language. *The Language Learning Journal* 48 (4), 481–500.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978, 2019): *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zhang, Honglian (2016): A Study on the Aspects and Effects of Feedback in Teaching Korean Writing. Dissertation. Yeungnam University, Korea.

