



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2023, Band 3, Heft 1

Sequenzstruktur als Lern- und Lehrgegenstand im DaFZ-Unterricht

Thorsten Huth
University of Tennessee, USA

Zusammenfassung

Aus konversationsanalytischer Perspektive konzentriert sich dieser Beitrag auf das Konstrukt der Sequenzstruktur in sozialer Interaktion. Was sind Paarsequenzen, wie funktionieren sie, welchem Sprachbild entsprechen sie, und auf welche Art und Weise sind sie als konkrete Lehr- und Lerngegenstände für den DaFZ-Unterricht relevant? Anhand dieser Fragen illustriert dieser Beitrag, dass die situative Projektion dessen, welche Sprachhandlungen und soziale Aktionen in der unmittelbaren Interaktion mit Gesprächspartnern relevant sind, eine zentrale Facette von interaktionaler Kompetenz konstituiert. Empirische Arbeiten zeigen, dass Sequenzorganisation und die durch sie möglichen Sprachhandlungen von Anfang an lehr- und lernbare Strukturen einer Fremd- oder Zweitsprache darstellen. Damit ist die Grundlage dafür gegeben, Sequenzstruktur systematisch in die Unterrichtsmaterialentwicklung und in das DaFZ-Curriculum insgesamt mit einzubeziehen.

Schlagwörter: Interaktion; Sequenzstruktur; Paarsequenz; DaFZ lehren und lernen

Abstract

From a social-interactional research perspective, this paper focuses on the sequential organization of social interaction. What are adjacency pairs, how do they work, what overall view of *language* do they reflect, and in what ways are they relevant as concrete objects of learning and teaching in German as a foreign or second language? Based on these questions, this paper illustrates that the active projection of which social actions may be relevant *next* in the immediate progression of social interaction with others constitutes a central aspect of the notion of interactional competence. Empirical studies show that the sequential organization of interaction is not only learnable but also teachable from the very beginning. This provides the basis for incorporating sequence structure systematically into the teaching of foreign or second languages.

Keywords: interaction; sequence organization; adjacency pair; teaching and learning in DaFZ



1 Interaktion¹

Der Begriff *Interaktionale Kompetenz* (IK) beschreibt die sprachlichen Handlungsfähigkeiten, -muster und -ressourcen von Sprachlehrenden und Sprachlernenden (Hall et al. 2011). Die disziplinhistorischen Grundlagen für den Begriff IK stützen sich u.a. auf empirische Studien in der Gesprächsforschung und der Konversationsanalyse (Birkner et al. 2020). Konversationsanalyse ist eine Forschungsmethode, die sich historisch aus der Soziologie entwickelt hat und durch die Arbeit von Harvey Sacks, Emanuel Schegloff, und Gail Jefferson (Schegloff et al. 1977) in den 1970er Jahren etabliert wurde. Ausgehend von einem Sprachbild, das den Kern von Sprache in der Handlung² verortet (Enfield & Sidnell 2017), untersucht die Konversationsanalyse, wie menschliche Interaktion über Sprecherwechsel hinaus strukturiert ist und aufgrund welcher strukturellen Regelmäßigkeiten und Prinzipien sich Interaktanten im Gespräch aneinander orientieren und dadurch Organisation und Bedeutung in Interaktion entstehen.

Im Zentrum stehen dabei Interaktionen, die zunächst mittels Video- oder Audioaufnahmen festgehalten und dann in einem zweiten Schritt detailliert transkribiert werden (Jefferson 2004). Dadurch werden zum einen die segmentierbaren Einheiten, wie sie die klassische Sprachwissenschaft beschreibt (d.h. Laute, Wörter, Wortgruppen oder Satzeinheiten) sichtbar und analysierbar. Zum anderen werden semiotische Ressourcen, die sich in der Interaktion im Zusammenspiel mit verbal-linguistischen Einheiten und Strukturen als bedeutungsmittbestimmend herausgestellt haben, mittranskribiert. Diese umfassen temporale (z.B. Pausen, Dehnungen, Tempoveränderungen), körperlich-räumliche (z.B. Gestik, Mimik, Augenkontakt und/oder Blickwinkel) und sequenzielle Ressourcen. In diesem Beitrag geht es vornehmlich um sequenzielle Ressourcen. Diese beziehen sich auf die exakte Positionierung eines Redebeitrags in der sozialen Interaktion, durch die situative, klar definierbare Kontexte und Strukturen entstehen (Heritage & Atkinson 1984). Die Wiedergabe und Analyse von Interaktion in ihrer natürlichen Multimodalität (Mondada 2014) ist damit zentral für die Analyse von Sprachhandlungen *in situ*. Diese Darstellung ermöglicht es, Sprachhandlungen nicht isoliert zu betrachten, sondern sie über Redebeiträge und Sprecherwechsel hinaus in zeitlicher Abfolge direkt zueinander in Bezug zu setzen.

Konzepte, Methoden und Ergebnisse der Konversationsanalyse, die auf der systematischen Analyse von Alltagsgesprächen beruhen, können nutzbringend auf die Analyse von Interaktion in institutionellen Kontexten angewandt werden. Schon Drew und Heritage (1992) zeigen, dass und wie sich Interaktionssequenzen z.B. am Arbeitsplatz mit Zielen und Prinzipien des institutionellen Kontexts systematisch in Verbindung bringen lassen. Die Gesprächsforschung geht grundsätzlich davon aus, dass institutionelle Interaktionen, wie z.B. im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht, kontextspezifische Adaptationen von Alltagsinteraktionen widerspiegeln. Die Konversationsanalyse stellt damit ein nützliches Instrumentarium bereit, um Interaktionen von Lehrenden oder Lernenden zu untersuchen (Seedhouse 2004; Walsh 2011; Sert 2015). Gardner (2019) hat jüngst für diesen Forschungsbereich einen umfassenden Übersichtsartikel bereitgestellt. Auch in der Spracherwerbsforschung werden zunehmend konversationsanalytische Methoden angewandt (*CA for SLA*, vgl. Skintey 2022),

¹ Es ist mir eine angenehme Pflicht, mich herzlich bei den Gutachtenden und dem Herausgeberteam für viele hilfreiche Kommentare und Hinweise zur ersten Version dieses Beitrages zu bedanken.

² Diese Perspektive grenzt sich theoretisch und empirisch von linguistisch-pragmatischen Perspektiven auf das Konstrukt der Sprachhandlung ab, wie wir sie z.B. bei Austin (1962) oder Searle (1969) finden.

und zwar entweder mit Rückgriff auf Lernendendaten aus dem Unterricht oder basierend auf Erhebungen außerhalb des institutionellen Lernkontextes (vgl. Pekarek Doehler et al. 2019). Die Fremd- und Zweitsprachendidaktik ist ebenfalls auf Ergebnisse der Konversationsanalyse und der Forschung zur gesprochenen Sprache aufmerksam geworden, um neue Lern- und Lehrgegenstände für DaFZ zu erschließen (Betz & Huth 2014; Imo & Moraldo 2015; Günthner et al. 2021). Diese Forschungsrichtung zielt darauf ab, über lexikalische und grammatikalische Strukturen hinaus Phänomene der gesprochenen Sprache und spezifische Sprachhandlungen in sozialen Interaktionen (z.B. Gesprächseröffnungen, Gruß- und Erwidierungssequenzen etc.) als konkrete Lernziele für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht zu formalisieren.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf Letzteres. Er rückt aus konversationsanalytischer Perspektive das Konstrukt der Paarsequenz in den Vordergrund, um Aspekte der sequenziellen Organisation von Interaktion (Schegloff 2007) mit Zielsetzungen und Unterrichtsmaterialerstellung in DaFZ in Bezug zu setzen. Ich beschreibe, dass und wie Paarsequenzen Projektion erfordern und einen Kontext für Bedeutungszuschreibung bereitstellen. Mein zentrales Argument ist, dass Lehrmaterialien und das DaFZ-Curriculum insgesamt davon profitieren können, wenn wir neben lexikalischen Einheiten und grammatikalischen Strukturen auch sequenzielle Strukturen klar definierter Sprachhandlungen über Sprecherwechsel hinweg als Lern- und Lehrgegenstand behandeln. Mit diesem Ziel bespreche ich im Folgenden zunächst ausgesuchte Kernprinzipien der Konversationsanalyse, um die Begriffe Sequenzialität und Projektion disziplinspezifisch darzulegen. Daraufhin wende ich mich Ergebnissen aus der Fremdspracherwerbsforschung zu, die belegen, dass sich Sprachlernende im Sprachlernprozess an Sequenzstrukturen in sozialer Interaktion orientieren. Abschließend diskutiere ich Sequenzstruktur als Lern- und Lehrgegenstand, der für die Material- und Lehrwerkserstellung in DaFZ Potenzial bereithält.

2 Sequenzstruktur

Systematische Forschung zu Sprachideologien und Kognitionen von Lehrenden zeigt, dass das dominante Sprachbild einer Lehrkraft die Prioritäten- und Zielsetzung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht erheblich beeinflusst (vgl. z.B. Borg 2003: 88). Wenn in der Überzeugung einer Lehrkraft z.B. grammatische Strukturen (bzw. morphosyntaktische Prinzipien auf der Satzebene) im Mittelpunkt stehen, ist es wahrscheinlich, dass Satzstrukturen auch zentral im Unterricht behandelt werden. Operationalisieren wir nun eine Sprachtheorie, in der auch Interaktion und Sprachhandlungen zum Tragen kommen, ist es erforderlich, das übergeordnete Sprachbild um den Faktor der sozialen Interaktion zu erweitern. Die folgende Skizzierung von Forschungsergebnissen zu Paarsequenzen zielt darauf ab, diese Erweiterung zu umreißen und dabei der Gesprächsforschung bzw. Konversationsanalyse methodisch Rechnung zu tragen.

Die Realitäten der Sprachhandlung, der Responsivität und der zeitlichen Abfolge in der Interaktion sind in der konversationsanalytischen Forschung zentral. Wenn wir mit anderen interagieren, haben wir für einen Moment das Rederecht. Von diesem Gebrauch zu machen, bedeutet dann immer auch, etwas zu *tun*, da wir mit jedem Redebeitrag soziale Handlungen vollziehen. Ein „Hallo“ kann z.B. eine Begrüßung vollführen, die Frage „Hast du am Wochenende Zeit?“ kann ein strategischer Vorläufer für die Handlung Einladung sein, die

Äußerung „*Schicke Schuhe!*“ kann die Handlung Kompliment umsetzen – sei es im direkten kopräsenten Gespräch, in einer Email-Korrespondenz oder in einem textbasierten Austausch in sozialen Medien: Unsere Redebeiträge konstituieren soziale Handlungen.

Wenn Zuhörende bzw. Rezipierende nun etwas gerade Gesagtem Bedeutung zuschreiben (Deppermann & Haugh 2022), müssen sie sich auf eine benennbare strukturelle Einheit beziehen, nämlich den Redebeitrag bzw. *Turn*. Er ist die zentrale Analyseeinheit in der Konversationsanalyse und besteht aus Komponenten (*Turnkonstruktionseinheiten*, vgl. Birkner et al. 2020), die nach Drew (2013: 132) ihrerseits linguistische, zeitliche und körperlich-räumliche Ressourcen operationalisieren:

[Das sind] Ressourcen, die Lexis (bzw. Wörter), phonetische und prosodische Aspekte sowie syntaktische, morphologische und andere grammatikalische Formen, Timing (z.B. eine leicht verzögerte Antwort), Lachen und Atmen, Gestik und andere körperliche Bewegungen und Positionierungen (inklusive Blickrichtung) mit einschließen.

Der Begriff Interaktion selbst impliziert Responsivität von Interaktanten zu Redebeiträgen und damit auch die zeitliche Abfolge von mindestens zwei sich einander bedingenden Handlungen. Einzelne Redebeiträge stehen immer in einem direkten strukturellen Bezug zu anderen Redebeiträgen, denen sie entweder vorausgehen oder folgen. Wir agieren nicht nur, sondern reagieren auch: Wir danken z.B. anderen in der Regel erst, nachdem etwas gesagt oder getan wurde, d.h. nachdem eine vorangegangene Aktion die Aktion Danken als relevante nächste Aktion projizierbar gemacht hat. Ebenso erwidern wir Begrüßungen, antworten auf Fragen oder bestätigen Nachfragen. Jede soziale Handlung in der Interaktion ist in einer spezifischen lokalen Sequenzfolge situiert, die sich ihrerseits von Redebeitrag zu Redebeitrag fortsetzt.

Manche Handlungen sind gepaart, ergeben also zusammenhängende Sequenzen, sogenannte Paarsequenzen. Birkner et al. (2020: 243) verweisen auf Schegloffs Definition:

- Sie bestehen aus zwei Teilen,
- diese werden von verschiedenen Sprecher/innen produziert,
- liegen unmittelbar beieinander, d.h. einer folgt auf den anderen,
- sind als ein Erster Paarsequenzteil (EPT) und als Zweiter Paarsequenzteil (ZPT) geordnet,
- passen typenadäquat zueinander (z.B. Frage & Antwort, Gruß & Gegengruß etc.).

Abbildung 1 illustriert dieses Prinzip schematisch in einem Dialogformat, in dem über zwei Redebeiträge hinweg in zeitlicher Folge zwei Sequenzteile einer Paarsequenz produziert werden.

01	A:	Erster Paarsequenzteil (EPT)
02	B:	Zweiter Paarsequenzteil (ZPT)

Abbildung 1: Paarsequenz und Teile

Beispiel 1 illustriert eine authentische Frage-Antwort-Sequenz. Hier treten die jeweiligen Handlungen Frage und Antwort in unmittelbarer Nachbarschaft zueinander auf.

Beispiel 1: (Birkner et al. 2020: 246 „Wie spät“)

01 Fra: wie spät IS_n das EPT - Frage
 02 Son: halb ZWEI ZPT - Antwort

In diesem Zusammenhang ist der Begriff *Konditionelle Relevanz* zentral. Er beschreibt das Prinzip, das Paarsequenzen strukturell zusammenhält: Ein Paarsequenzteil impliziert den anderen. Dass auf eine Frage eine Antwort folgt, ist rein intuitiv stimmig genug. Allerdings ist die Produktion eines zweiten Paarsequenzteils keineswegs unausweichlich, sondern wird durch das interaktionale Verhalten der jeweiligen Gesprächsteilnehmenden im nächsten Redebeitrag oder in der Folge bedingt. Wenn wir mit anderen interagieren, obliegt es uns außerdem, in Sekundenbruchteilen Handlungszuschreibungen (Deppermann & Haugh 2022: 6) vorzunehmen, also jedem Redebeitrag aktiv Bedeutung als soziale Handlung zuzuordnen. Das schließt Annahmen sequenzieller Implikationen und Projektionen relevanter Redebeiträge bzw. Sprachhandlungen in Bezug auf die nächste Position mit ein. Erfolg ist dabei nicht garantiert. Durch Ambiguitäten oder durch Schwierigkeiten beim Verstehen oder Hören kann es mit jedem Redebeitrag potenziell zu unvorhergesehenen Bedeutungszuschreibungen kommen, die dann ihrerseits Missverständnisse zur Folge haben können. Solche Missverständnisse, die durch eine lokale Missattribution von Bedeutung entstehen, kommen in der sozialen Interaktion durchaus häufig vor. Der sogenannte Reparaturmechanismus (Egbert 2009) steht bereit, um Probleme beim Hören oder Verstehen zu lokalisieren und gegebenenfalls zu beheben. Sollte es also im Rahmen einer Paarsequenz zu Schwierigkeiten beim Hören oder Verstehen kommen, sind Einschubsequenzen oder Rückfragen wahrscheinlich, in denen sich die Interagierenden zunächst der Behebung dieser Schwierigkeiten zuwenden. Der zweite Paarsequenzteil wird dann im Idealfall in der Folge produziert (bzw. ‚nachgereicht‘), womit die direkte unmittelbare Nachbarschaft zweier Paarsequenzteile nicht immer gegeben ist.

Dass Paarsequenzen durch die ihr zugrundeliegende Projizierbarkeit des zweiten Paarsequenzteils eine normative Struktur darstellen, die einzelnen Paarsequenzteile allerdings nicht immer in unmittelbarer Nachbarschaft anzufinden sind, zeigt sich immer dann, wenn eben jener ZPT ausbleibt.³

Beispiel 2: (Atkinson & Drew 1979: 52)

01 A: Is there something bothering you or not?
 Ist etwas nicht in Ordnung?
 02 (1.0)
 03 Yes or no
 Ja oder nein
 04 (1.5)
 05 Eh
 Na
 06 B: No
 Nein

Sprecher A produziert eine Frage als EPT (Zeile 01), strukturell markiert durch Verberststellung und steigende Intonation am Ende des Redebeitrags. Daraufhin folgt eine einsekündige Pause, in der Sprecher B nicht das Rederecht ergreift. Das zeigt und betont die Wichtigkeit von *Timing* und anderen temporalen Ressourcen in der Interaktion, wo Sekundenbruchteile entscheidend sein können (Stivers et al. 2009); darum ist eine ganze Sekunde (oder mehr)

³ In Beispiel 2 sind die fettgedruckten Zeilen meine Übersetzung des englischen Originals.

zwischen einzelnen *Turns* durchaus bedeutungstragend. In den Zeilen 03-05 sehen wir dann, dass Sprecher A durch verkürzte Wiederholungen der Handlung Frage (Zeilen 03 und 05) eine Antwort (also den ZPT) nicht nur als projizierbar, sondern auch als sequenziell überfällig behandelt. Während die Frage schon in Zeile 01 gestellt wird, erfolgt die Antwort nicht in direkter Nachbarschaft zu ihr, sondern erst in Zeile 06.

Auch wenn Sprecher B zunächst keine Antwort produziert: Nichts zu sagen, bedeutet also keineswegs, nicht zu handeln. Die Abwesenheit einer sequenziell implizierten Aktion ist ihrerseits bedeutungstragend. Es ist diese Form von Projektion, die es uns erlaubt, z.B. ein Schweigen als Antwort auf die Frage „*Hast du den Müll rausgebracht?*“ mit „*Nein.*“ zu interpretieren und aller Wahrscheinlichkeit nach damit richtig zu liegen. Kurz: Paarsequenzen erlauben uns, die relevante Abwesenheit einer responsiven Handlung aufgrund normativ erwartbarer Strukturen über Sprecherwechsel hinaus a) festzustellen und b) mit spezifischer Bedeutung zu versehen.

Soziale Interaktion stellt also kein statisches, monolithisches Regelwerk dar. Das Prinzip des paarweisen Handelns ist zwar hochsystematisch, beruht aber auf einer dynamischen Sichtweise von Sprache. Das ist so, weil soziale Interaktion Optionen, Entscheidungen und Präferenzen mit einbezieht. Im Rahmen der Paarsequenz *Einladung-Reaktion* gibt es z.B. klare Optionen im ZPT, da Einladungen entweder angenommen oder abgelehnt werden können. Auch *Bitten* haben Optionen im ZPT, da sie gewährt oder nicht gewährt werden können (Drew & Couper-Kuhlen 2014). Weiterhin gibt es im interaktiven Miteinander die Möglichkeit, normative Strukturen zu umgehen oder zu unterwandern. Zwar implizieren Fragen sequenziell Antworten, können aber auch unbeantwortet bleiben. Man hat zudem die Möglichkeit, unkooperativ zu sein und z.B. Fragen zu ignorieren, andere zu unterbrechen oder das Gespräch in andere Bahnen zu lenken.

Wenn es Optionen im zweiten Paarsequenzteil gibt, ist es interessanterweise so, dass Interagierende diese in der Regel nicht als gleichwertig oder neutral behandeln. Es ist der Begriff Präferenzstruktur (Pomerantz & Heritage 2013), der beschreibt, dass und wie präferierte oder dispräferierte responsive Handlungen in Interaktionen systematisch markiert werden. Präferierte Aktionen werden in der Regel ohne Zögern ausgeführt. Beispiel 3 illustriert dies im Rahmen der Paarsequenz Angebot-Akzeptanz, in der der ZPT als präferiert markiert wird:

Beispiel 3: (Birkner et al. 2020: 246 „Kaffeeklatsch“)

01 Fe: wer mag noch KAFfee? (-)
02 Tiz: Icke.

Beispiel 4 zeigt eine weitere Sequenz mit einem Angebot, dieses Mal allerdings im Gegensatz zur Annahme mit einer Ablehnung im ZPT, die ihrerseits interessante Merkmale aufweist:

Beispiel 4: (Birkner et al., 2020: 246 „Rotkohl“)

01 Mik: ROTkohl?
02 Jos: nee DANke
03 hab ich genug

Wir sehen hier, dass in der Ablehnung (Zeilen 02 und 03) ein größerer Aufwand betrieben wird: Sie erfolgt nicht nur durch ein „*nee DANke*“ (Zeile 02), sondern wird außerdem durch ein „*hab ich genug*“ (Zeile 03) begründet. Es liegt also offensichtlich ein qualitati-

ver Unterschied darin, ob wir ein Angebot annehmen oder es ablehnen, und wir markieren ihn systematisch, wie schon Davidson (1984) im Zusammenhang mit Einladungen, Angeboten, Anliegeformulierungen und Vorschlägen zeigt. Birkner et al. (2020: 251) fassen die Merkmale von dispräferierter Markierung wie folgt zusammen:

- **Verzögerungen**, z.B. Pausen, spätes Äußern der dispräferierten Handlung, Verzögerungssignale (*mh, äh* etc.), Reparatureinleitungen, Einschübe;
- **Vorlaufelemente**, z.B. scheinbare Zustimmung (*ja aber, na gut, na ja* etc.), Würdigungen (vor allem bei Angeboten, Einladungen, Vorschlägen, Ratschlägen), Einschränkungen (z.B. *ich bin mir zwar nicht sicher, aber ...*);
- **Begründungen** (*accounts*) für die dispräferierte Handlung;
- **Metakommentare**, z.B. *das tut mir leid, ich würde ja gern, aber ...*;
- **Indirektheit**, z.B. wird die dispräferierte Handlung nicht direkt verbalisiert, sondern muss inferiert werden; ein klares *nein* wird oft vermieden.⁴

Allerdings können nicht nur responsive, sondern auch initiiierende Aktionen als dispräferiert markiert werden. Das ist z.B. bei Anliegen oder Bitten oft der Fall (Drew & Couper-Kuhlen 2014; Kendrick & Drew 2016). Beispiel 5 zeigt, wie Anliegeformulierungen systematisch durch Pausen, Verzögerungen, Begründungen und Metakommentare als dispräferiert markiert werden.

Beispiel 5: (*Taleghani-Nikazm 2006: 39*)

01 Nicki: was du noch (.) was du noch kucken kannst
02 wenn du kein t-shirt .hh kriegs ich vermute
03 du wirst keins kriegen weil des einfach keine
04 zeit dafür is aber (.) du könntest ma (3.0)
05 nach nem schönen (2.0) ähm wenn de zeit hast
06 (.) ähm (.) nach nem jeanshemd kucken (1.0)
07 lange ärmel (.) und (2.0) in nem satten dunklen
08 jeans blau
09 (2.0)
10 Markus: mhm

Taleghani-Nikazm (2005) zeigt darüber hinaus wie Sprecher systematisch Anliegeformulierungen und/oder Bitten vermeiden, indem sie stattdessen ihren Gesprächspartnern strategisch Angebote entlocken. Das ist beispielsweise durch einen als Vorlaufelement positionierten Bericht über unzureichenden Zugang zu Objekten oder Dienstleistungen möglich (z. B. „Mein Auto ist kaputt, ich komme nicht zur Arbeit.“), worauf nicht selten ein Angebot (z.B. „Du kannst bei mir mitfahren.“) von anderen erfolgt, ohne dass es zu einer direkten Anliegeformulierung kommen müsste.

Die sequenzielle Organisation von Interaktion ist also weder ein monolithisch starres Regelwerk noch ist sie unendlich variabel. Soziale Interaktion weist einen hohen Organisationsgrad auf, der über die exakte Positionierung von Redebeiträgen und Sequenzen systematische strukturelle Kontexte bereitstellt. An der zugrundeliegenden Präferenzstruktur und der sequenziellen Projizierbarkeit relevanter Handlungen orientieren sich Interaktanten nachweislich. Diese Orientierung bezieht sich nicht nur auf das, was gesagt wird, sondern vor allem

⁴ Hinzu kommen eine Reihe von prosodischen Elementen und verkörperlichten Handlungen, vgl. z.B. Barth-Weingarten et al. (2010) oder Streeck et al. (2011).

auf das, was dadurch getan wird. Es gilt also, einzelne Redebeiträge als spezifisch positionierte strukturelle Handlungseinheiten zu antizipieren und zu interpretieren, um dann selbst in der Lage zu sein, in zeitlicher Folge einen relevanten nächsten Beitrag durch eine (Sprach-)Handlung zu leisten. Nach Heritage (1984: 242) ist damit jeder einzelne Redebeitrag gleichzeitig sowohl kontextgestaltet als auch kontexterneuend. Drew (2013: 131) schlussfolgert:

Mit Interaktion meinen wir also die voneinander abhängigen, verbundenen Abfolgen von Redebeiträgen, in denen wir alle ‚handeln‘ und in denen die Reaktion des anderen – unseres Empfängers – auf unseren eigenen vorangegangenen Redebeiträgen beruht. Jede Reaktion verkörpert ihrerseits ein Verständnis dessen, wie wir gehandelt haben und was wir durch unsere vorangegangenen Redebeiträge vermitteln wollten.

Damit stellt soziale Interaktion keine mechanische Abfolge isolierter, vorkodierbarer Sprachhandlungen dar. Vielmehr handelt es sich um eine aktive, kooperative Leistung (mindestens) zweier aneinander orientierter Interaktanten, die durch die Progressivität des Geschehens und die Zuschreibung von Bedeutung als Handlung geprägt ist. In diesem interaktiven Prozess spielen nicht nur Laute, Wörter und Satzstrukturen eine Rolle, sondern auch temporale, körperlich-räumliche und sequenzielle Ressourcen. Im nächsten Abschnitt wird gezeigt, dass diese konversationsanalytische Grundkonzeption von sozialer Interaktion für Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenlernende gleichermaßen relevant ist.

3 Sequenzstruktur und Spracherwerb

In diesem Abschnitt wird erläutert, dass und inwiefern Redebeiträge in ihrer Organisation über Sprecherwechsel hinaus zweierlei für den Spracherwerbsprozess bereitstellen, nämlich sowohl Lernkontexte als auch Lernobjekte. Disziplinhistorisch hat Forschung im Zweitspracherwerb menschliche Kommunikation als Motor des Spracherwerbs (Levinson 2006) betrachtet. Zum Teil wurde Spracherwerb als sozialer Prozess angesehen, der vor allem anderen den Erwerb lexikalischer Elemente und morphosyntaktischer Strukturen kontextualisiert und damit begünstigt (vgl. z.B. Mackey 2013). Aus dieser Perspektive werden formal-linguistische Einheiten und Strukturen für Lernende durch Kommunikation wahrnehmbar und erlernbar und damit zu Input (Hymes 1966; Long 1996). Das dieser Perspektive zugrundeliegende Verständnis von Kommunikation war bewusst weit gefasst, erlaubte einen Brückenschlag zwischen Spracherwerbsforschung und Didaktik und stellte in der Folge die Grundlage für das Konzept der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Ziel des Fremdspracherwerbs in den Mittelpunkt.⁵

Die Anwendungsmöglichkeiten konversationsanalytischer Transkriptions- und Analysemethoden kamen in den späten 1990ern (vgl. z.B. Firth & Wagner 1997) und den frühen Nullerjahren sowohl in der Sprachwissenschaft (vgl. z.B. Kasper & Wagner 2014) als auch in der Spracherwerbsforschung an (Kasper 2006). Der sich zu dem Zeitpunkt anbahnende *social turn* setzte sich zum Ziel, das Konstrukt Lernen neu zu definieren (Seedhouse

⁵ Das Verständnis von interaktionaler Kompetenz unterscheidet sich von Hymes' Modell der kommunikativen Kompetenz durch die unterschiedliche disziplinhistorische Entwicklung und das jeweilig vertretene Sprachbild. Die Unterschiede zeigen sich besonders in der oben besprochenen Dynamik von Responsivität in Interaktion, die die systematische Analyse von strukturellen Einheiten und Bedeutung über Sprachhandlungen und Sprecherwechsel hinaus erfordert.

et al. 2010), vor allem durch die Vorgehensweise, formal-linguistische und soziale Aspekte in der Theoriebildung und in der Analyse von empirischen Daten enger miteinander zu verknüpfen (Douglas Fir Group 2016; Eskildsen & Kasper 2019). Insgesamt verbindet dieser Forschungsstrang die Emergenz von Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenkompetenzen auf lexikalischer und grammatikalischer Ebene systematisch mit sozial-psychologischen, sozial-pragmatischen und sozial-interaktionalen Prozessen (MacWhinney 1975; Tomasello 2003; Cadierno & Eskildsen 2015).

Besonders die sprachgebrauchsorientierte Spracherwerbsforschung (*usage-based research*) zeigt, dass und wie Spracherwerb im Kontext von Redebeiträgen und Sequenzen analytisch greifbar wird (Eskildsen 2012). Anhand von konversationsanalytischen Transkriptionsmethoden belegt dieser Ansatz, dass soziale Interaktion insofern als der viel zitierte Motor für den Sprachlernprozess gelten kann, als Interaktion durch Redebeiträge einen lokalen Kontext (z.B. Angebot machen – Angebot annehmen/ablehnen) bereitstellt, an dem sich Lernende in ihrer Wahl formal-linguistischer und anderer semiotischer Ressourcen orientieren. Kurz: Durch den spezifischen Kontext von Aktionszuschreibung auf der Ebene von Redebeiträgen stehen Laute, Wörter und Sätze immer im direkten Zusammenhang mit jenen sozialen Handlungen, die sie durch ihre spezifische Positionierung im Wechselspiel der Interaktion projizierbar machen.

Gleichzeitig stellt Interaktion nicht nur den Kontext für das Lernen von lexikalischen oder grammatischen Strukturen bereit. Empirische Arbeiten zeigen, dass soziale Handlungen ihrerseits ein Lernobjekt darstellen (Pekarek Doehler 2019). Anders ausgedrückt: Nicht nur Laute, Wörter oder Satzstrukturen wollen gelernt werden, sondern es sind auch das situative sprachliche Handeln und das Navigieren des sequenziellen Kontexts von Interaktion selbst, die eine manifeste Kompetenzfacette des Erst-, Zweit- oder Fremdspracherwerbs darstellen. Diese Facette konstituiert sich u.a. durch den Vorgang der Projektion, also durch die Fähigkeit, relevante nächste Handlungen im sequenziellen Zusammenhang mit anderen (vorangegangenden) Handlungen über Redebeiträge und Sprecherwechsel hinweg zu antizipieren, zu interpretieren und zu produzieren.

Die Fähigkeit zur Projektion baut sich mit zunehmender Fremd- bzw. Zweitsprachenkompetenz auf – ein Entwicklungsprozess, der sich empirisch nachzeichnen lässt. Das zeigen z.B. Studien von Skogmyr Marian (2022) oder Al-Gahtani und Roevers (2012), die eine Zuordnung von relativer Sprachkompetenz (Anfänger, Mittelstufe, Fortgeschrittene) und interaktionaler Kompetenz vornehmen, indem sie Lernende auf verschiedenen Stufen darin vergleichen, wie sie die Handlungen *Anliegeformulierung* und *Anliegeformulierungen ablehnen* auf sequenzieller Ebene realisieren. Sie stellen fest:

Mit zunehmender Sprachkompetenz nimmt ebenfalls die Bandbreite an interaktionalen Ressourcen von Sprachlernenden zu, die es ihnen erlaubt, Ablehnungen zunehmend als dispräferierte Aktion zu markieren (Al-Gahtani & Roevers 2012: 1).

Skogmyr Marian und Balaman (2018) geben einen ausführlichen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand, der sich wie folgt zusammenfassen lässt:

1. Die Grundlagen von Interaktion, inklusive Projektion, Organisation von Reparatur und Präferenzstruktur, verändern und entwickeln sich bei Sprachlernenden mit zunehmender Fremd- bzw. Zweitsprachenkompetenz.

2. Diese graduelle Veränderung zieht sich durch alle Aspekte von Interaktion und bezieht sich gleichermaßen auf Turnkonstruktionseinheiten selbst (also auf die Organisation einzelner Redebeiträge) und auf ganze Handlungssequenzen (also auf die gemeinsame Konstruktion von sich gegenseitig bedingenden Aktionen) über Redebeiträge und Sprecherwechsel hinweg.
3. Diese Veränderungen zeigen, dass die schrittweise Entwicklung von formal-linguistischen Aspekten einer Fremd- bzw. Zweitsprache mit einer Entwicklung einhergeht, spezifische sozial-interaktionale Handlungen (wie z.B. Fragen beantworten) mit zunehmender Sprachkompetenz kontextspezifischer zu realisieren.

Das sich daraus ergebende Verständnis von Spracherwerb kann nach Pekarek Doehler (2018) so charakterisiert werden, dass sich die Handlungsmöglichkeiten von Fremd- und Zweitsprachenlernenden im Mikrokontext von Interaktion über Zeiteinheiten und sequenzielle Kontexte hinweg in einem Prozess zunehmender Diversifizierung befinden. Die Entwicklung lexikalischer, grammatikalischer und sozial-interaktionaler L2 Kompetenzen sind somit eng miteinander verflochten. Je fortgeschrittener der Spracherwerbsprozess, desto kontextorientierter können Sprachlernende ihre Handlungen durch den Gebrauch formal-linguistischer, körperlich-räumlicher, temporaler und sequenzieller Ressourcen kalibrieren. Im folgenden Abschnitt widme ich mich den Möglichkeiten und Herausforderungen für die Formulierung übergeordneter Ziele und die Erstellung von Material im DaFZ-Unterricht, die sich aus dieser Forschungslage ergeben.

4 Sequenzstruktur lehren

Welche Relevanz haben Sequenzstruktur, Projektion oder Präferenzstruktur (etwa von Paarsequenzen) nun für den DaFZ-Unterricht? Wenn der L2-Kompetenzzuwachs auf der Ebene von Lauten, Wörtern und Satzstruktur nachweislich in einem direkten Zusammenhang mit dem Erwerb interaktionaler Kompetenzen steht, stellt sich die Frage, ob und inwiefern Sequenzstruktur nicht auch ein lehrbares Konstrukt für den Unterricht darstellen kann. Zweierlei Möglichkeiten eröffnen sich hier, und zwar zum einen die Miteinbeziehung sprach-erwerbsförderlicher Kontexte in der Darstellung der Zielsprache im Unterricht und zum anderen die Förderung von interkulturellen und plurilingualen Kompetenzen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht auf der Ebene von Sprachhandlungen und Sequenzen über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg.

Da sich der Erwerb lexikalischer und grammatikalischer formal-linguistischer Einheiten und Strukturen und der Erwerb interaktionaler Kompetenzen gegenseitig bedingen, bietet es sich für die Zielsetzung und Materialentwicklung in DaFZ an, in der Darstellung der Zielsprache in Unterrichtsmaterialien lexikalische und grammatikalische Ressourcen in einen direkten Zusammenhang mit Sprachhandlungen über Redebeiträge und Sprecherwechsel hinweg zu bringen. Das Ziel dabei ist, den Kontext von Sprachhandlungen auf der lokalen Ebene von Redebeiträgen und Sequenzen als sprach-erwerbsförderlichen Motor mit einzubeziehen. Huth (2010) zeigt z.B., wie Konditionalsätze im sequenziellen Kontext von Anliegenformulierungen präsentiert und unterrichtet werden können. Denn Taleghani-Nikazm (2005) zufolge werden *wenn*-Sätze systematisch dafür verwendet, Indirektheit und Konditionen zur Gewährung/-Nichtgewährung von Anliegen zu verhandeln („Wenn es dir nichts ausmacht, ...“, „Wenn du Zeit hast, ...“ etc.). Also ergibt sich durch die Einbettung von grammatikalischen und lexikalischen Ressourcen in einem klar definierten sequenziellen Zusammenhang auch ein klar

definierter Kontext für den sozial-interaktionalen Gebrauch morphosyntaktischer Strukturen. Die sozial-interaktionale Funktion von formal-linguistischen Einheiten wird so durch Unterrichtsmaterialien, in denen Redebeiträge anhand von Paarsequenzen zueinander in Bezug gestellt werden, sichtbar gemacht und explizit in den Unterricht eingebunden.

Zudem ergeben sich aus diesem Ansatz zahlreiche Chancen für eine interkulturelle und plurilinguale Unterrichtsgestaltung. Der derzeitige Forschungsstand weist darauf hin, dass einige Aspekte von sozialer Interaktion als universell betrachtet werden können (vgl. Stivers et al. 2009), während andere sprach- bzw. kulturspezifisch organisiert zu sein scheinen. Studien zu Kompliment-Erwidigungssequenzen (z.B. Golato 2005) oder zu Gesprächseröffnungssequenzen am Telefon (z.B. Luke & Pavlidou 2002) zeigen etwa, wie diese Sprachhandlungen sequenziell organisiert sind. Sowohl initiierende als auch responsive Sprachhandlungen können sich in ihrer sequenziellen Organisation und darin, was sie leisten und in welcher Positionierung sie dies tun, über Sprach- und Kulturgrenzen hinaus unterscheiden. Kurz: Das, was im Kontext von Sprachhandlungen „als Nächstes“ kommt, muss nicht überall auf der Welt gleich sein. Damit stellen uns mögliche sprach- und kulturspezifische Interaktionsmuster, z.B. in der Organisation von Paarsequenzen, einen Mechanismus dafür bereit, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im verbal-linguistischen und interaktionalen Sprachverhalten über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg a) analytisch zu erschließen b) lernendengerecht in Lehrwerken darzustellen und c) explizit im Unterricht zu thematisieren.

Es sind nachweislich oft Unterschiede in der Sequenzorganisation von Sprachhandlungen, die zu interkulturellen Missverständnissen führen (Golato 2005). Sprachlernende aller Alters- und Kompetenzgruppen können also gleichermaßen vom gezielten Unterricht interaktionaler Kontexte wie z.B. Paarsequenzen über Sprach- und Kulturgrenzen hinaus profitieren, und zwar sowohl im Kontext von Migration im deutschen Sprachraum als auch im internationalen Kontext von Fremdsprachenunterricht: So können im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht lexikalische und grammatikalische Einheiten mit Sprachhandlungen über Redebeiträge und Sprecherwechsel hinaus in einen wechselseitigen Zusammenhang gestellt werden. Lernende bekommen durch die Verbindung der Satzebene mit den Sequenzstrukturen sozialer Interaktion ein dynamisches, sozial-interaktionales Sprachbild vermittelt. Sie werden außerdem dafür sensibilisiert, dass es sprach- und kulturübergreifende Gemeinsamkeiten und Unterschiede darin geben kann, welche Sprachhandlungen in spezifischen Positionen im Hin-und-Her von Interaktion projiziert werden und wie man diese durch lexikalische, grammatikalische, temporale, körperlich-räumliche und sequenzielle Ressourcen (ko-)konstruieren kann.

Die Einbeziehung von sequenziellen Strukturen in den DaFZ-Unterricht ist unabhängig vom Sprachniveau möglich. Huth und Taleghani-Nikazm (2006) stellen eine Spracherwerbsstudie zum Thema vor, in der sie anhand von sprachübergreifender konversationsanalytischer Grundlagenforschung beschreiben, inwiefern die Sequenzorganisation in deutschen Gesprächseröffnungen am Telefon systematische Unterschiede zu der im amerikanischen Englisch aufweist. Sie didaktisieren diese Forschungsergebnisse und erstellen eine Unterrichtseinheit zu Gesprächseröffnungen in der deutschen Sprache für amerikanische DaF-Lernende (siehe Huth 2014 für eine detaillierte Darstellung der Materialien und eine Beschreibung der Vorgehensweise). Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit werden die Zielsprachensequenzen zunächst mit den Lernenden erschlossen, analysiert und dann schrittweise kommunikativ erprobt. In der Studie wurden einige Wochen vor und einige Wochen nach der Unterrichtseinheit von den Lernenden per Audiomitschnitt interaktionale Daten erhoben. Der Vergleich der Daten zeigt, dass selbst Anfänger in der Lage sind, sich an der Sequenzorganisation einer

klar definierten Sprachhandlung in der L2 über Redebeiträge und Sprecherwechsel hinweg zu orientieren. Kurz: Die Organisation von Paarsequenzen (und auch Sprachhandlungen, die sich über multiple Redebeiträge erstrecken) ist von Anfängern erlernbar und durch gezielten Unterricht systematisch lehrbar.⁶

Welche Grundprinzipien sind bei der systematischen Vermittlung von sequenziellen Aspekten einer Zielsprache zu beachten? Das systematische Unterrichten von interaktionalen Aspekten gleicht im Wesentlichen dem Unterrichten von pragmatischen Aspekten einer Zielsprache. Aus dem Forschungsstrang der Zweit- und Fremdsprachenpragmatik (Roever 2021) ist bekannt, dass gebrauchts- und kontextorientierte Aspekte von Sprache durch Unterricht angeeignet werden können. Empirische Studien zeigen allerdings, dass, wenn Sprachlernende kulturspezifischen Aspekten einer Zweit- oder Fremdsprache im Unterricht lediglich implizit ausgesetzt sind, sie diese häufig nicht bemerken (Tateyama 2001). Darum ist es sinnvoll, wenn die Vermittlung von sozial-kulturellen und kontextorientierten Aspekten von Sprache explizit erfolgt, sei es im weitgefassten Sinne der Pragmatik oder im eng(er) gefassten Konstrukt von interaktionalen Lerngegenständen wie z.B. Paarsequenzen, Projektion oder Präferenzorganisation in der Zielsprache.

Der Ruf nach Modellen für die systematische Didaktisierung von Befunden aus der Grundlagenforschung in der Konversationsanalyse, um verschiedene Aspekte von Interaktion in den Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht zu integrieren, ist nicht neu (vgl. z.B. Filipi & Barraja-Rohan 2015). Für Deutsch als Fremdsprache erarbeiten Betz und Huth (2014) die methodischen Rahmenbedingungen und konkrete Handreichungen für Lehrkräfte, um interaktionale Aspekte von Sprache fachlich zu kontextualisieren. Die Strategie zur praktischen Umsetzung im Unterricht umfasst insgesamt fünf Phasen:

- Phase 1: Gemeinsam grundsätzliche Überlegungen über Sprache als soziale Aktion anstellen
- Phase 2: Kontrastiver Vergleich von L1 und L2 Sequenzstrukturen
- Phase 3: Analyse mehrerer Beispiele der L2 Strukturen anhand authentischer Datenbeispiele
- Phase 4: Übung und Anwendung der L2 Sequenzstrukturen (mündlich und schriftlich)
- Phase 5: Plurilinguale/transkulturelle Diskussion und Reflexion über das Gelernte

Abbildung 2: *Didaktisierung interaktionaler Sprache (Betz & Huth 2014: 150)*

Nach diesem Modell wurden im Zeitraum 2014-2016 zehn vollständige Unterrichtseinheiten für Deutsch als Fremdsprache publiziert, die die systematische Verbindung verschiedener Aspekte von Interaktion und Sequenzstruktur in einen direkten Zusammenhang mit lexikalischen und grammatikalischen Komponenten stellen. Huth (2014) präsentiert eine Unterrichtseinheit zum Thema Gesprächseröffnungen am Telefon. Kampen-Robinson (2014) liefert dazu als Gegenstück eine Didaktisierung zu Gesprächsbeendigungen. Burkert und Roitsch (2014) erstellen eine Unterrichtseinheit dazu, wie Sprecher in Interaktion direkte Redewiedergabe effizient umsetzen. Betz (2015) zeigt auf, wie man mit *halt* interaktional relevant begründet, erklärt oder Überzeugungsarbeit verrichtet. Ghaffarian (2015) legt eine Unterrichtseinheit dazu vor, was die Modalpartikel *denn* eingebettet in spezifische Sequenzstrukturen interaktional leistet. Drake und Drake (2015) stellen vor, wie und wozu man *ne?*

⁶ Eine weitere Studie legt Huth (2006) am Beispiel von Kompliment-Erweiterungssequenzen vor. Dort wird gezeigt, dass Sprachlernende auch Wochen nach einer zwei Unterrichtsstunden umfassenden Unterrichtseinheit in der Lage sind, sich miteinander und spontan in Zielspracheninteraktion an erlernten Paarsequenzen zu orientieren.

sequenziell relevant in Interaktion verwendet. Taleghani-Nikazm und Golato (2016) präsentieren eine Didaktisierung dazu, wie *Jaja* im Kontext von spezifischen Sequenzen eingesetzt wird, um Erwartungen an Wissen zu verhandeln. Linneweber (2016) zeigt, wie man im Unterricht die sequenzielle Platzierung von *oh* und seine interaktionale Funktionen erfolgreich vermitteln kann. Taleghani-Nikazm (2016) legt dar, wie man mit einer Unterrichtseinheit über das Platzieren des responsiven *achJA* die Verhandlung von Wissen und Verstehen in sequenziellen Kontexten didaktisiert. Bending et al. (2016) erläutern, wie man *weil & obwohl + Verbzweitstellung* so unterrichten kann, dass Sprachlernende die spezifischen interaktionalen Funktionen dieser Strukturen von jenen Funktionen von *weil & obwohl* als subordinierende Konjunktionen auf der Satzebene unterscheiden können.

Eine weitere Sammlung einsatzbereiter DaFZ-Lerneinheiten zu verschiedenen interaktionalen Lerngegenständen stellt die *Plattform gesprochenes Deutsch zur Verfügung* (<https://dafdaz.sprache-interaktion.de/lerneinheiten/>). Neben authentischen und vollständig transkribierten Datenbeispielen finden sich hier z.B. Einheiten zu Partikeln, zu Gesprächseinstiegen und -ausstiegen, zum *am*-Progressiv, zum Diskursmarker *ey*, zur Modalpartikel *doch* oder zu Gesprächssituationen im Alltag, in denen es zu erweiterten Sequenzstrukturen kommt, wie z.B. *Fahrscheine kaufen, in der Apotheke anrufen, Missverständnisse verhandeln, Wegbeschreibungen* oder *Bezahlvorgänge*. Kurz: Im Zweit- und Fremdsprachenunterricht können ohne Weiteres lexikalische und grammatikalische Einheiten und Strukturen im direkten Zusammenhang von Redebeiträgen und Sequenzorganisation präsentiert und analysiert werden, um sie Sprachlernenden durch Übungen in Wort und Schrift zugänglich und für den Alltag anwendbar zu machen.

Zur sofortigen Einbeziehung solcher Unterrichtsmaterialien in fremd- oder zweitsprachliche Lehrwerke bieten sich vor allem dialogische Kontexte an. Viele Lehrwerke setzen Dialoge ein, um die Zielsprache nicht durch isolierte Versatzstücke, sondern in einem bedeutungsgebenden Kontext darzustellen. In der Praxis ist es ebenfalls oft so, dass Lehrwerksdialoge auch dazu dienen, Sprachlernenden neues formal-linguistisches Sprachmaterial zu präsentieren. Wenn zum Beispiel neues Vokabular zum Thema Frühstück eingeführt wird, kann es auf einer Lehrwerksdoppelseite vorkommen, dass das neue Vokabular (z.B. das Brötchen) als lexikalische Einheit neben illustrierenden Bildern präsentiert wird (z.B. ein Foto eines Brötchens auf einem Teller). Gleichzeitig ist es nicht unüblich, solche Illustrationen durch einen kurzen Dialog zu ergänzen, in dem sich zwei bis drei Personen wechselseitig z.B. über ihre kulinarischen Vorlieben unterhalten (A: „Ich esse morgens gerne Brötchen. Du auch?“ B: „Nein, ich esse lieber ...“ usw.). Dialoge haben im Sprachunterricht und in Lehrwerken damit zwei wichtige Funktionen: Sprache im Gebrauch zu präsentieren und als Vehikel für neues lexikalisches oder grammatikalisches Sprachmaterial zu fungieren.

Wie die oben besprochenen Unterrichtseinheiten zeigen, ist es weitgehend unproblematisch, Lehrwerksdialoge (oder andere Interaktionen zwischen zwei oder mehr Akteuren in Lehrwerken) nicht nur als kontextstiftende Rahmung für neues Sprachmaterial auf der Satzebene anzusehen. Stattdessen kann man die Struktur von Dialogen selbst zum Lern- und Lehrgegenstand erheben und damit schon existierende Lehrwerke punktuell ergänzen. Der Schlüssel dazu ist, dass die Lehrkraft spezifische Sprachhandlungen und die ihnen zugrundeliegende Sequenzstrukturen auswählt und sie so auf den Unterricht zuzuschneidet, dass die Dialogstruktur selbst in den Mittelpunkt rücken oder neben formal-linguistischem Sprachmaterial mitbesprochen werden kann. Wer sagt was in welcher Position? Welche Handlungen werden dadurch sprachlich realisiert? Wie bedingen sich bestimmte Aktionen gegenseitig? Sehen wir

gepaarte Aktionen, die zusammengehören? Wie agiert A in Zeile X (z.B. Frage), wie reagiert B in Zeile Y (z.B. Antwort)? Welche lexikalischen und grammatikalischen Mittel wendet Sprecher A an, um in Zeile Y die Einladung aus Zeile X anzunehmen? Welche Mittel wendet Sprecher C an, um die Bitte in Zeile Y schon in Zeile X möglicherweise vermeiden zu wollen? Warum zögert Sprecher D mit seiner Antwort so lange? Das sind Fragen, die Sprachlernenden bei der unterrichtlichen Erschließung eines entsprechend angeordneten Dialogs den Bezug zwischen formal-linguistischen Elementen auf der Satzebene und dem interaktionalen Kontext von Redebeiträgen, Sprachhandlungen und Sequenzen eröffnen.

Zweit- und Fremdsprachenunterricht, der in dieser Form Sequenzorganisation als expliziten Lern- und Lehrgegenstand mit einbezieht, stellt also konkrete, spracherwerbsförderliche Bezüge zwischen Form und Bedeutung her. Eskildsen und Kasper (2019) präzisieren, dass aus dieser Perspektive grundsätzlich die Verbindung von linguistischer Konstruktion und sozialer Handlung sichtbar wird. Die strategische Positionierung von Redebeiträgen in Interaktionen, die ihrerseits kontextorientierte sprachliche Handlungen bedingen, stellt jedenfalls einen Lern- und Lehrgegenstand dar, der zu diesem Zeitpunkt in der Materialerstellung in DaFZ ausbaufähig ist.⁷

5 Fazit

Die Forschungslage lässt sich wie folgt zusammenfassen: Sequenzorganisation spielt im Spracherwerbsprozess eine tragende Rolle, interaktionale Kompetenz ist eine empirisch greifbare Facette im Spracherwerbsprozess, und der Spracherwerbsprozess selbst weist einen Bezug zwischen dem formal-linguistischem Kompetenzerwerb auf der Satzebene (Laute, Wörter, Satzstruktur) und dem Kompetenzerwerb auf der sozial-interaktionalen Ebene (Redebeiträge im sequenziellen Zusammenhang antizipieren, interpretieren und produzieren) auf. Soziale Interaktion konstituiert einerseits den Sprachlernprozess und stellt andererseits ein Lernobjekt dar. Sequenzorganisation ist grundsätzlich von Beginn an lern- und lehrbar. Modelle zur systematischen Vermittlung von Sequenzstruktur im Unterricht stehen ebenso bereit wie ausgewählte Lerneinheiten zu verschiedenen sprechsprachlichen und interaktionalen Lerngegenständen.

Die Chancen dieses Ansatzes für die Lehre ergeben sich vor allem aus der Verquickung von lexikalischen und grammatikalischen Strukturen mit sequenziellen Strukturen, die ihrerseits Responsivität, Sprecherwechsel und Handlungsabfolgen beinhalten. Der Einsatz von Dialogen und deren Darstellung in Lehrwerken können davon profitieren und Paarsequenzen systematischer thematisieren. Voraussetzung für die zukünftige Miteinbeziehung von Sequenzstrukturen als Lern- und Lehrgegenstand ist die Verfügbarkeit empirischer Grundlagenforschung zu spezifischen Sprachhandlungen und ihrer Sequenzstruktur. Die Fachcommunity, die inhaltlichen Zugang zu diesem Forschungsdiskurs hat, ist aufgefordert, solche Ergebnisse vermehrt zu identifizieren, um sie für die systematische didaktische Aufbereitung verfügbar zu machen (etwa unter Zuhilfenahme von geeigneten Korpora, vgl. z.B. Imo

⁷ Bei der praktischen Umsetzung dieses Ansatzes ergeben sich interessante Fragestellungen in der Materialerstellung, vor allem, was die Darstellung sequenzieller, körperlich-räumlicher und temporaler Aspekte von Interaktion in dialogischen Formaten betrifft. Diese Diskussion bezieht ohne Zweifel die Möglichkeiten und Einschränkungen in der digitalen Darstellung von Sprache und Interaktion mit ein, die zu diskutieren den Rahmen dieses Artikels sprengen würde. Auch in diesem Bereich gibt es erhebliches Entwicklungspotenzial.

& Weidner 2018). Weiterhin können durch die universitäre Lehrkräftebildung Angebote geschaffen werden, die Lehrenden fachspezifische Grundlagen in der Interaktionsforschung vermitteln (vgl. z.B. Glaser et al. 2019). Weitere relevante Entwicklungsfelder finden sich auf der Ebene der Curriculumentwicklung und der übergeordneten Zielsetzung im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Dort gibt es bereits Bestrebungen, das Unterrichten und Testen von interaktionalen Kompetenzfacetten konkreter zu gestalten (Galaczi 2014, Salaberry & Kunitz 2019). Die DaFZ-spezifische Aufbereitung dieser Bemühungen, interaktionale Aspekte von Sprache als praxistauglichen Lern- und Lehrgegenstand in den Sprachunterricht zu integrieren, eröffnet damit vielerlei Chancen.

6 Literaturverzeichnis

- Al-Gahtani, Saad; Roever, Carsten (2012): Proficiency and Sequential Organization of L2 Requests. *Applied Linguistics* 33(1), 42–65. <https://doi.org/10.1093/applin/amr031>
- Atkinson, J. Maxwell; Drew, Paul (1979): *Order in court: The organisation of verbal interaction in judicial settings*. London: Macmillan.
- Atkinson, Maxwell J.; Heritage, John (Eds.) (1984): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, John. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barth-Weingarten, Dagmar; Reber, Elisabeth; Selting, Margret (2010): *Prosody in interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bendig, Ina; Betz, Emma; Huth, Thorsten (2016): “weil - das ist eben doch richtig so” Teaching variant types of weil- and obwohl-structures in German. *Die Unterrichtspraxis* 49(2), 214–227. <https://doi.org/10.1111/tger.12013>
- Betz, Emma M. (2015): “des is halt so”: Explaining, Justifying, and Convincing with halt. *Die Unterrichtspraxis* 48(1), 114–132. <https://doi.org/10.1111/tger.10184>
- Betz, Emma M.; Huth, Thorsten (2014): Beyond grammar: Teaching interaction in the German classroom. *Die Unterrichtspraxis* 47(2), 140–163.
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika; Kotthoff, Helga (2020): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin: De Gruyter.
- Borg, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36, 81–109.
- Burkert, Anna K.; Roitsch, Julia M. (2014): Und ich so: Nee, oder? Teaching Two Formats for Reported Discourse in German Interaction. *Die Unterrichtspraxis* 47(2), 193–207. <https://doi.org/10.1111/tger.10170>
- Cadierno, Teresa; Eskildsen, Søren (Eds.) (2015): *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: De Gruyter.
- Davidson, Judy A. (1984): Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection. In Atkinson, Maxwell J.; Heritage, John (Eds.), 102–128.
- Deppermann, Arnulf; Haugh, Michael (Eds.) (2022): *Action ascription in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas Fir Group (2016): A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal* 100, 19–47.
- Drake, Derek; Drake, Veronika (2015): “Tags are easy, ne?”: How to Teach the Use of Tags in the German Language Classroom. *Die Unterrichtspraxis* 48(1), 146–161. <https://doi.org/10.1111/tger.10186>

- Drew, Paul (2013): Turn design. In: Sidnell, Jack; Stivers, Tanya (Eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell, 131–149.
- Drew, Paul; Couper-Kuhlen, Elizabeth (Eds.) (2014): *Requesting in social interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Drew, Paul; Heritage, John (1992): *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Egbert, Maria (2009): *Der Reparaturmechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Enfield, Nick J.; Sidnell, Jack (2017): *The concept of action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskildsen, Søren Wind (2012): L2 Negation Constructions at Work. *Language Learning* 62(2), 335–372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00698.x>
- Eskildsen, Søren; Kasper, Gabriele (2019): Interactional usage-based L2 pragmatics: From form-meaning pairings to construction-action relations. In: Taguchi, Naoko (Ed.): *The Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. New York: Routledge, 176–192.
- Filipi, Anna; Barraja-Rohan, Anne M. (2015): An interaction-focused pedagogy based on conversation analysis for developing L2 pragmatic competence. In: Gesuato, Sara; Bianchi, Francesca; Cheng, Winnie (Eds.): *Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices*. Cambridge: Scholar Publishing, 231–251.
- Firth, Alan; Wagner, Johannes (1997): On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal* 81(3), 285–300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
- Galaczi, Evelina D. (2014): Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests? *Applied Linguistics* 35(5), 553–574. <https://doi.org/10.1093/applin/amt017>
- Gardner, Rod (2019): Classroom interaction research: The state of the art. *Research on Language and Social Interaction* 52(3), 212–226.
- Ghaffarian, Sara (2015): Are you *denn* married? Applying Insights from Conversation Analysis to Teach *denn* as a Modal Particle. *Die Unterrichtspraxis* 48(1), 133–145. <https://doi.org/10.1111/tger.10185>
- Glaser, Karen; Kupetz, Maxi; You, Hie J. (2019): Embracing social interaction in the L2 classroom: Perspectives for language teacher education—an introduction. *Classroom Discourse* 10(1), 1–9.
- Golato, Andrea (2005): *Compliments and compliment responses grammatical structure and sequential organization*. Amsterdam: John Benjamins.
- Günthner, Sabine; Schopf, Juliane; Weidner, Beate (Eds.) (2021): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis: Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hall, Joan K.; Hellermann, John; Pekarek Doehler, Simona (Eds.) (2011). *L2 interactional competence and development*. Berlin: De Gruyter.
- Heritage, John (1984): *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John; Atkinson, Maxwell J. (1984): Introduction. In: Atkinson, Maxwell J.; Heritage, John (Eds.), 1–15.
- Huth, Thorsten (2006): Negotiating structure and culture: L2 learners' realization of L2 compliment-response sequences in talk-in-interaction. *Journal of Pragmatics* 38(12), 2025–2050. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.04.010>

- Huth, Thorsten (2010): Intercultural Competence in Conversation: Teaching German Requests. *Die Unterrichtspraxis* 43(2), 154–166. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2010.00077.x>
- Huth, Thorsten (2014): “When in Berlin...”: Teaching German Telephone Openings. *Die Unterrichtspraxis* 47(2), 164–179. <https://doi.org/10.1111/tger.10168>
- Huth, Thorsten; Taleghani-Nikazm, Carmen (2006): How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics? *Language Teaching Research* 10(1), 53–79. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr184oa>
- Hymes, Dell (1966): *On communicative competence. Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children*. New York: Yeshiva University.
- Imo, Wolfgang; Moraldo, Sandro M. (Eds.) (2015): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenberg.
- Imo, Wolfgang; Beate Weidner (2018): Mündliche Korpora im DaF und DaZ Unterricht. *Korpuslinguistik* 5, 231–252.
- Jefferson, Gail (2004): Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, Gene H. (Ed.): *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13–31.
- Kampen-Robinson, Christine (2014): “i’ve got to go now. bis dann”: Teaching Closing Sequences. *Die Unterrichtspraxis* 47(2), 180–192. <https://doi.org/10.1111/tger.10169>
- Kasper, Gabriele (2006): Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review* 19, 83–99.
- Kasper, Gabriele; Wagner, Johannes (2014): Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 34, 1–42.
- Kendrick, Robin H.; Drew, Paul (2016). Recruitment: Offers, requests, and the organization of assistance in interaction. *Research on Language and Social Interaction* 49(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1126436>
- Levinson, Stephen (2006): On the human “interaction engine.” In: Enfield, Nick J.; Levinson, Stephen C. (Eds.): *Roots of human sociality: culture, cognition and interaction*. Oxford: Berg, 39–69.
- Linneweber, Judith (2016): Why a German “oh” is not necessarily an English “oh”: Showing understanding and emotions with Change-of-State Tokens. *Die Unterrichtspraxis* 49(2), 186–198. <https://doi.org/10.1111/tger.12011>
- Long, Michael H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C.; Bathia, Tej K. (Eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, 413–468.
- Luke, Kang K.; Pavlidou, Thedossia (2002): *Telephone calls: unity and diversity in conversational structure across languages and cultures*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mackey, Alison (2013): *Input, interaction, and corrective feedback in L2 learning*. Oxford: Oxford University Press.
- MacWhinney, Brian (1975): Pragmatic patterns in child syntax. *Stanford Papers and Reports on Child Language Development* 10, 153–165.
- Mondada, Lorenza (2014): The Local Constitution of Multimodal Resources for Social Interaction. *Journal of Pragmatics* 65, 137–156. doi:10.1016/j.pragma.2014.04.004.
- Pekarek Doehler, Simona (2018): Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse* 9(1), 3–24.

- Pekarek Doehler, Simona (2019): On the nature and the development of L2 interactional competence: State of the art and implications for praxis. In: Salaberry, Rafael; Kunitz, Silvia (Eds.), 25–59.
- Pekarek Doehler, Simona; Hellermann, John; Eskildsen, Søren; Piirainen-Marsh, Arja (Eds.) (2019): *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction “in the wild”*. Berlin: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-22165-2>
- Pomerantz, Anita; Heritage, John (2012): Preference. In: Sidnell, Jack; Stivers, Tanya (Eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell, 210–228. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch11>
- Roever, Carsten (2021): *Teaching and testing second language pragmatics and interaction: a practical guide*. New York: Routledge.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Salaberry, Rafael; Kunitz, Silvia (Eds.) (2019): *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315177021>
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail; Sacks, Harvey (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53(2), 361–382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Searle, John (1969): *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, Paul (2004): The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective. *Language Learning* 54, x–xiv.
- Seedhouse, Paul; Walsh, Steve; Jenks, Chris (Eds.). (2010): *Conceptualising “learning” in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sert, Olçay (2015): *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Skinney, Lesya (2022): Conversation analysis for second language acquisition. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 2(1), 89–104. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.8514>
- Skogmyr Marian, Klara (2022): *The development of L2 interactional competence: A multimodal study of complaining in French interactions*. New York: Routledge.
- Skogmyr Marian, Klara; Balaman, Ufuk (2018): Second language interactional competence and its development: An overview of conversation analytic research on interactional change over time. *Language and Linguistics Compass* 12(8). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12285>
- Stivers, Tanya; Enfield, Nick; Brown, Penelope; Englert, Christina; Hayashi, Makoto; Heine-mann, Trine; Hoymann, Gertie; Rossano, Federico; Ruijter, Jan P. de; Yoon, Kyung-E.; Levinson, Stephen (2009): Universals and Cultural Variation in Turn-Taking in Conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 106(26), 10587–10592. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903616106>
- Streeck, Jürgen; Goodwin, Charles; LeBaron, Curtis. D. (2011): *Embodied interaction: language and body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taleghani-Nikazm, Carmen (2005): Contingent requests: Their sequential organization and turn shape. *Research on Language and Social Interaction* 38(2), 159–177.

- Taleghani-Nikazm, Carmen (2006): *Request sequences: The intersection of grammar, interaction and social context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Taleghani-Nikazm, Carmen (2016): "achJA, dann kenn ich das auch!" Managing Understanding and Knowledge: On Teaching Response Tokens in the German Language Classroom. *Die Unterrichtspraxis* 49(2), 199–213. <https://doi.org/10.1111/tger.12012>
- Taleghani-Nikazm, Carmen; Golato, Andrea (2016): *Jaja* in spoken German: Managing Knowledge Expectations. *Die Unterrichtspraxis* 49(1), 80–96. <https://doi.org/10.1111/tger.10213>
- Tateyama, Yumiko (2001): Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese sumimasen. In: Rose, Kenneth; Kasper, Gabriele (Eds.): *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 200-222.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring classroom discourse: language in action*. New York: Routledge.