

Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2023, Band 3, Heft 1

Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht

Videobasierte Analysen von Unterrichtsinteraktion im Kontext Arabisch,
Deutsch und Englisch

Zeynep Kalkavan-Aydin
PH Freiburg

Zusammenfassung

Kognitive Aktivierung gelingt im Unterricht insbesondere durch Interaktion, etwa durch konstruktive Fragen oder Feedback-Strategien. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie kognitive Aktivierung in der DaF-Vermittlung auf einem niedrigen Sprachniveau unter Einbezug mehrsprachiger Fähigkeiten Anwendung findet. Bei der Datenbasis handelt es sich um Unterrichtsvideos zum DaF-Unterricht mit erwachsenen Lernenden in einem Sprachkurs auf dem Niveau A.1.2 mit Arabisch als Erstsprache und Englisch als erste Fremdsprache. Nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Fokus auf Mehrsprachigkeit, Feedback und kognitiver Aktivierung folgt die Beschreibung der Datengrundlage. Es wird untersucht, wie Mehrsprachigkeit im Kontext Deutsch, Arabisch und Englisch in der Unterrichtsinteraktion bzw. beim Feedback von Lehrenden und Lernenden genutzt wird und welche Interaktionsprozesse sich dadurch öffnen bzw. öffnen können.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit; Interaktion; Kognitive Aktivierung; Feedback; Translanguaging

Abstract

Cognitive engagement succeeds in the classroom especially through interaction, for example, through constructive questions or feedback. In this paper, I will investigate to which extent cognitive engagement is used in GFL instruction at a low language level and which role multilingualism plays in this process. The data base consists of instructional videos of teaching GFL to adult learners in a language course at level A.1.2 with Arabic as the first language and English the first foreign language. After a theoretical discussion of the focus of the study on multilingualism, feedback and cognitive engagement follows the description of the data basis. In the data analysis, I will address how strategies of multilingualism in the context of German, Arabic and English are used for cognitive engagement and feedback in the classroom interaction. I will discuss which possibilities can burgeon for multilingual interaction processes by translanguaging.

Keywords: multilingualism; interaction; cognitive engagement; feedback; translanguaging



1 Einleitung

Kognitive Aktivierung gilt als ein wichtiges Merkmal der Tiefenstrukturen des Unterrichts, das sich z.B. in Form von anregenden bzw. herausfordernden Fragen oder *Feedback*-Verfahren zeigt und das aktive Lernen bei den Lernenden fördert (Kunter & Voss 2011: 85–91). Dabei handelt es sich um ein an konstruktivistische Lerntheorien angelehntes Konzept mit dem Ziel, Lernprozesse zu aktivieren. Lernende sollen in unterschiedlicher Weise konstruktive Unterstützung erfahren – wie es auch in den Sprach(en)fächern seit vielen Jahren beispielsweise im Rekurs auf Vygotskis (1978) *Zone der proximalen Entwicklung* und/oder durch *Micro-Scaffolding* nach Gibbons (2015) bzw. Hammond und Gibbons (2005) bekannt ist. Für den Fremdsprachenunterricht (FSU) stellt kognitive Aktivierung insofern einen interessanten und ergänzenden Aspekt dar, als sie zusammen mit der konstruktiven Unterstützung (z.B. durch *Scaffolding*) per se ein relevantes Kriterium für die Unterrichtsinteraktion umfasst und durch kognitive Aktivierung Interaktionsprozesse in besonderer Weise in Gang gesetzt werden können. Im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht stellt sich daher die Frage, wie Lernende auf einem niedrigen Sprachniveau kognitiv aktiviert und zur Interaktion angeregt werden können. In diesem Zusammenhang ist es, wie auch García et al. (2016) darlegen, sinnvoll zu eruieren, inwiefern die Aktivierung weiterer Sprachen im Sinne des *Translanguaging* in Unterrichtsgesprächen für die kognitive Aktivierung eine Rolle spielt.

Bei dem Datenmaterial, das in diesem Beitrag vorgestellt wird, handelt es sich um Unterrichtsvideos aus DaF-Sprachkursen auf dem Niveau A.1.2 aus dem arabischsprachigen Kontext. Es wird untersucht, wie Mehrsprachigkeit zur Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache eingesetzt wird und welche mehrsprachigen Interaktionsprozesse im FSU stattfinden. Zu diesem Zweck werden zunächst im zweiten Kapitel grundlegende Überlegungen diskutiert, die an der Schnittstelle von Interaktion und *Feedback*, Mehrsprachigkeit und *Translanguaging* sowie kognitiver Aktivierung liegen. In Kapitel 3 werden die Forschungsfrage und das Ziel sowie die Daten und das methodische Vorgehen erläutert. Anschließend folgt im vierten Kapitel die Datenanalyse, in der mehrsprachige Interaktionsprozesse genauer in den Blick genommen werden. Der Beitrag schließt in Kapitel 4 mit einem Fazit zur Frage, welche Rolle die mehrsprachigen Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden dabei spielen.

2 Zum Zusammenhang zwischen Interaktion, Mehrsprachigkeit und kognitiver Aktivierung im Fremdsprachenunterricht

In der unterrichtlichen „Interaktionsordnung“ existieren „aufeinander bezogene Verpflichtungen und Erwartungen [...] unabhängig von persönlichen und individuellen Präferenzen und Motiven der Individuen“ (Thiel 2016: 51). Die Qualität der Interaktion wirkt sich schließlich auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Lernenden aus (Stahns 2013: 53).

Walsh (2013: 47) hält in Bezug auf Unterrichtsinteraktion Folgendes fest:

I suggest, the main concern is individual performance rather than joint competence. Teachers spend a great deal of time assessing and evaluating learners' ability to produce accurate, fluent and appropriate linguistic forms, rather than their ability to interact with another learner or with the teacher.

Die Fähigkeit also, mit anderen im Kursraum zu interagieren, hängt nicht ausschließlich von Faktoren wie Sprechflüssigkeit etc. ab, sondern u.a. von der Frage, wie Lehrende und Lernende auf Redebeiträge eingehen. Naujok et al. (2008: 794) stellen mit Verweis auf Mehans (1979: 1991) *I-R-E-Modell*¹ fest:

Für eine erfolgreiche Beteiligung am Unterricht muss der Schüler sein akademisches Wissen dem Interaktionsverlauf zuordnen können und sich dem vom Lehrenden gelenkten Turn-Zuweisungssystem anpassen, wenn er eine im Sinne der turn-allocation machinery legitimierte Erwiderung geben will.

Abfolgen von Beiträgen seitens der Sprecher*innen sind jedoch nicht immer in dieser Form (*I-R-E*) gegeben. Häufig lassen sich situative Varianten erkennen, die von unterschiedlichen Interaktionseinflüssen abhängen. So kann z.B. eine erwartete Antwort ausbleiben oder es können unerwartete Erwiderungen folgen, die wiederum zu Störungen führen können. Daher stellen unterrichtliche Strukturen zugleich auch Steuerungsvariablen dar und sind damit auch wichtige Faktoren im sozialen System (vgl. Sacks et al. 1974 zum *Turn-Taking*). In Bezug auf die kognitive Aktivierung bedeutet dies, dass „eine starre Handhabung der I-R-E-Routine [...] wenig aktive Beteiligungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler [...], [...] ein geringes Ausmaß kognitiver Aktivierung [...] [und] eine erhöhte Störungsanfälligkeit des Unterrichts [bietet]“ (Thiel 2016: 77). Das Sprechen selbst ist allerdings für den Lernprozess eine nicht zu unterschätzende Größe, sei es in Form von unvollständigen bis hin zu vollständigen und bildungssprachlich akkuraten Äußerungen. Cazden (2001: 169–171) verweist darauf, dass *Exploratory Talk* im Klassenraum für einen Lernzuwachs genauso relevant ist wie der *Accountable Talk* (in Anlehnung an Resnick 1985, vgl. hierzu Cazden 2001: 170), bei dem schließlich über bruchstückhafte erste Ideen hinaus präzise Redebeiträge sprachlich auf hohem Niveau stattfinden, die z.B. die Sprachhandlungen Argumentieren oder Begründen betreffen. Insbesondere durch *Accountable Talk* regen sich Lernende in der Gemeinschaft gegenseitig an, mitzudenken und mitzusprechen. Auch Walsh (2011: 165) konstatiert, *Interactional Competence* „[e]mphasizes the ways in which interactants co-construct meanings and jointly establish understanding“. Er hält außerdem fest, dass Interaktionskompetenz auch kontextspezifisch sei und daher verschiedene Ressourcen in unterschiedlichen Unterrichtsgesprächen notwendig seien.

2.1 Kognitive Aktivierung im Unterricht

Das Konzept der kognitiven Aktivierung ist in Deutschland insbesondere bekannt geworden durch Studien im Mathematikunterricht und in den Bildungs- und Naturwissenschaften (z.B. TIMSS, vgl. hierzu Klieme, Schümer & Knoll 2001). Untersucht wird im Allgemeinen, wie der Aufbau von Verstehensprozessen gelingen kann und wie Lernende angeregt werden können, sich konstruktiv mit Lerninhalten auseinanderzusetzen. Die Merkmale und Indikatoren werden unterschiedlich eng bzw. breit definiert; während in einigen Studien der Fokus auf Problemlöseverfahren, Begründungen bzw. Argumentationen und Meinungen gerichtet

¹ Die dreiteilige Sequenz *I-R-E* bezieht sich nach Mehan (1979, 1991) auf die Abfolge *Initiation-Reply-Evaluation*; vgl. hierzu auch *Initiation – Response – Feedback* nach Sinclair und Coulthard (1975) (*I-R-F-Modell*). Mehan (1979: 83) bringt in diesem Kontext den Ausdruck „turn-allocation machinery“ ein und bezieht sich damit auf einen hierarchisch organisierten Sprecher*innenwechsel, da i.d.R. die Lehrperson diesen Wechsel und dadurch auch den Interaktionsablauf bestimmt.

wird, sind die Merkmale in anderen Studien deutlich enger gefasst (z.B. Stahns 2013)². Lotz (2016) etwa untersuchte anhand videografiertes Unterrichtsdaten aus dem Sprachunterricht Aufgabenbearbeitungen und Aufgabenreflexionen zum Lesen. Die Gemeinsamkeit zeigt sich darin, dass es sich bei den Untersuchungen um einen aktiven Konstruktionsprozess von Wissen handelt, also um gemeinsames Nachdenken, Hypothesen entwickeln, sich Austauschen etc. – und nicht um einzelne von der Interaktion losgelöste Anweisungen (Fauth & Leuders 2022: 3). Diese bestimmen die so genannten „Tiefenstrukturen“ (Lehr-Lernprozesse) des Unterrichts (Kunter & Trautwein 2013: 63) und die damit zusammenhängenden Elaborations- und Organisationsstrategien (Tiefenverarbeitungsstrategien), die schließlich zu einer tieferen Verankerung des Wissens führen können. Insofern können konkret angewandte Strategien wie *Feedback*-Verfahren zielgerichtete kognitive Tätigkeiten der Lernenden initiieren (Kunter & Voss 2011: 89; Minnameier et al. 2015: 841–842). Zu solchen Strategien gehören auch das Aufbrechen komplexer Inhalte und Strategien zur Verständnissicherung und konstruktiven Unterstützung – etwa im Sinne des *Micro-Scaffolding* (Hammond & Gibbons 2005; Minnameier et al. 2015: 841–842).

Aus Sicht der Lehr-Lernforschung und des Konstruktivismus bezieht sich kognitive Aktivierung auf das unterrichtliche Angebot *in actu* und die Lernaktivitäten, die je nach Lehrperson, Lernenden und dem Lehr-Lernkontext sehr unterschiedliche Wirkungen aufzeigen können (vgl. das Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise nach Helmke 2021: 71). Dazu zählen anregende Diskussionen zwischen Lernenden über unterschiedliche Lösungswege, gegenseitige Erklärungen oder Fragen sowie Rückmeldungen, die zur Reflexion motivieren (Kunter & Trautwein 2013: 89). Mit Blick auf die Frage, wie Lernende mit Arabisch- und Englischkenntnissen in einem DaF-Sprachkurs auf dem Niveau A.1.2 in die Unterrichtsinteraktion eingebunden werden können, wird im nachfolgenden Kapitel nun erläutert, welche Rolle Mehrsprachigkeit und *Translanguaging* im DaF-Unterricht spielen.

2.2 Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht

Überlegungen zum Einsatz weiterer Sprachen im FSU stellen in der heutigen Zeit kein Novum dar. In Bezug auf DaF nach Englisch (DaFnE) gab es bereits in den 2000er Jahren konzeptuelle Überlegungen darüber, wie der FSU und das Lehrmaterial unter Berücksichtigung des Englischen als zweite Fremdsprache (FS) (L2) und Deutsch als sog. Tertiärsprache (L3) effektiv gestaltet werden kann. Neuner (1996: 213) nennt vor allem die „Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenz“ und die soziokulturellen Aspekte, die beim Erlernen einer FS zu berücksichtigen seien. Die Zuhilfenahme des Englischen und weiterer Sprachen soll vor allem dem kommunikativen Zweck dienen. Diskursives Sprechen und das Erlernen von Kommunikationsformeln in einer FS können – so Neuner (1996: 215) – im Rückgriff auf alle weiteren Sprachen, die bereits erlernt bzw. erworben wurden, gelingen. Beispiele für mehrsprachige kognitive Anregungen, die die Interaktion und die Kommunikation fördern sollen, diskutieren beispielsweise auch Coyle und Meyer (2021) in Bezug auf ihr Konzept *Deep Learning* im *CLIL*-Unterricht (*Content and Language Integrated Learning*). Auch der GeR-Begleitband (2020) verweist auf plurilinguale Kompetenzen der Lernenden im Hinblick auf den modernen FSU.

² Für eine ausführliche Diskussion zu den Indikatoren und zur Erfassung kognitiv aktivierenden Unterrichts s. Lotz 2016: 33–40.

Im *Translanguaging*-Ansatz entspricht Mehrsprachigkeit einer Ressource (García & Lin 2016: 4), die zu unterschiedlichen Zwecken von Lernenden individuell und im Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden.³ Konzepte wie das *Faktorenmodell* nach Hufeisen (2010) oder das *Dynamic Model of Multilingualism* nach Herdina und Jessner (2002) basieren ebenfalls darauf, dass das Lernen oder der Erwerb einer weiteren Sprache nicht ungelöst von dem bereits vorhandenen Sprachwissen erfolgt, sondern die erworbenen Sprachen nach unterschiedlichen Gegebenheiten sich mehr oder weniger gegenseitig beeinflussen. Dabei wird dem Phänomen Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle zugeschrieben, da Strategien der Mehrsprachigkeit den Lernprozess einer weiteren FS positiv unterstützen können. So erlaubt der Einsatz von Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht den Lernenden maßgeblich die Partizipation am Unterrichtsgeschehen (Collins & Cioé-Peña 2016) und kann – sofern die eingesetzten Sprachen von allen Lernenden beherrscht werden – die Unterrichtsinteraktion in besonderer Weise fördern (z.B. Sahr 2020). Im vorliegenden Beitrag spielt Mehrsprachigkeit nicht zuletzt deswegen eine wichtige Rolle, da sie zu unterschiedlichen Zwecken im Bereich der Sprachvermittlung auf einem niedrigen Sprachniveau eingesetzt wird. Dabei ist nach Waring (2019: 217–226) der Aufbau von Interaktionskompetenz durchaus auch mit „lower level-learners with limited linguistic resources“ möglich; für erste Interaktionsprozesse in einer FS sind also nicht unbedingt komplexe linguistische Äußerungen ausschlaggebend. Umso bedeutender scheinen daher Wort- bzw. Bedeutungserklärungen oder verständnissichernde Fragen in unterrichtlichen Interaktionsprozessen für erste laborierte Gespräche in einer FS auf einem niedrigen Sprachlevel zu sein (vgl. Gass & Mackey 2020: 194–195). Long (1996: 451–452) bezeichnet „negotiation of meaning“ als einen relevanten Aspekt für Interaktion und *Output*, da es die Lerner*innen stets in das Unterrichtsgeschehen involviert. Ein weiteres Kriterium, das bereits in zahlreichen Studien als Merkmal lernförderlicher Interaktion herausgearbeitet wurde, stellt implizites und explizites *Feedback* dar (z.B. Gass & Mackey 2020: 199–203; Ellis 1991).⁴ Neben den expliziten Formen des *Feedbacks* können die impliziten Formen (vgl. Abb. 1; Gass & Mackey 2020: 199; vgl. auch Lyster 2004; Lyster et al. 2013) erste Interaktionsfenster öffnen und zu einer kognitiven Aktivierung führen, indem Lernende den *Input*, den sie erhalten, filtern, ihre Lernendensprache überprüfen, implizite oder explizite Korrektur hinterfragen (*Language Related Episodes*) und schließlich *Output* produzieren. So können nach Gass und Mackey (2020: 204) *Recasts* in Lehr-Lernprozessen regelrecht einen Katalysator für Lernprozesse – und dadurch auch für komplexe Denkprozesse – darstellen.

³ Zur weiteren Begriffsklärung und kritischen Abgrenzung des Begriffs *Translanguaging* von anderen Konzepten wie *Code-Switching* vgl. auch Auer (2022).

⁴ Laut einer aktuellen Studie zur Befragung internationaler Studierender in Deutschland, die an hochschulischen DaF-Sprachkursen teilnehmen, zufolge wünschen sich diese insbesondere auch auf niedrigen Sprachniveaus A1 bis B2 explizites und korrekatives *Feedback* in der Unterrichtsinteraktion (Kalkavan-Aydin & Benner 2022a, b).

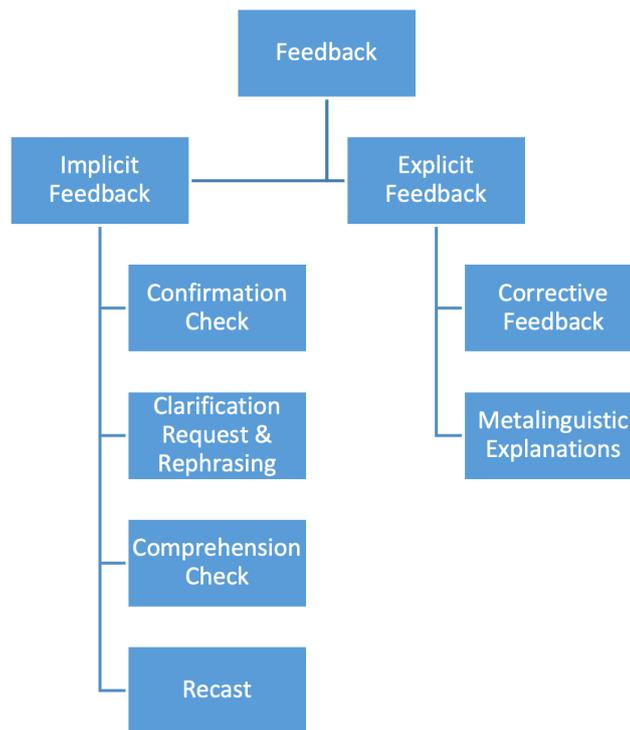


Abbildung 1: Implizites und explizites Feedback (vgl. Gass & Mackey 2020: 199–204)

Unter Bezugnahme auf Pica (1998) sind nach Ellis und Shintani (2014: 145) diese Strategien vor allem dann effektiv, wenn Lernende diese reflektieren und in ihrem *Output* verarbeiten bzw. Modifikationen vornehmen können:

Such strategies help learners make the link between meaning and form: it induces learners' attention to the linguistic form required to convey the message the learner is trying to understand or to produce. It achieves this in three ways: (1) by means of 'negative evidence' (i.e. signaling to learners that something they have said contravenes target language norms), (2) by providing learners with 'positive evidence' that enables them to notice the gap between their existing L2 system and the target language system and (3) by pushing learners to modify their own erroneous output (Pica: 1998).

Einen isolierten formfokussierten *Input* ohne jedwede Kontextualisierung betrachten Ellis und Shintani (2014: 145) als kritisch (vgl. hierzu auch Krashen 1985). Auch Swain (1985, 1993) verweist in der *Output*-Hypothese darauf, dass L2-Lernende in die Lage versetzt werden sollten, das, was ihnen auffällt, auch in ihrem *Output* anwenden bzw. modellieren zu können. Insofern wird ein isolierter und stark formfokussierter *Input* als kaum effektiv betrachtet, wenn er diesen Lernschritt nicht unterstützt und Lernende nicht dazu motiviert, andere bzw. bisher unbekannte sprachliche Mittel einzusetzen (vgl. hierzu die kritische Auseinandersetzung mit *Comprehensible Output* von Krashen 1998). Vielmehr seien also derartige Interaktionsprozesse im Klassenraum lernförderlich, die die Lernenden dazu anregen, den *Input* zu verstehen und ihren *Output* zu modifizieren. Die impliziten Formen wirken an dieser Stelle starr und im Hinblick auf Verstehensprozesse nicht immer klar voneinander trennbar. Sie dienen jedoch auch einer Orientierung, wie Interaktion in DaF auf niedrigem Sprachniveau und unter Rückgriff auf die gemeinsame Erstsprache und FS Englisch gelingen kann. Dabei können auf der Ebene des impliziten *Feedbacks* Verständnissicherungen und

Umgestaltungen (Ellis & Sheen 2006) der Antrieb für eine kognitive Aktivierung und die Aufrechterhaltung der mehrsprachigen Interaktion darstellen, da sie vor allem zur Sicherung und zum Ausbau einer gemeinsamen Wissensbasis dienen (z.B. zur Klärung grammatischer oder inhaltlicher Fragen, vgl. Sheen 2006).

3 Unterrichtsanalysen zu Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht

3.1 Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Der Beitrag befasst sich mit der Forschungsfrage, welche mehrsprachigen Interaktionsprozesse im DaF-Unterricht zu beobachten sind. Ausgehend davon, dass kognitive Aktivierung nicht nur individuell, sondern insbesondere durch Interaktionsprozesse angeregt wird, werden für die Datenanalyse die in Abbildung 1 vorgestellten *Feedback*-Formen in mehrsprachigen Sequenzen als Analyse Kriterien in den Blick genommen. Durch diese deduktive Vorgehensweise (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019: 99–101) wird untersucht, wie eine mehrsprachige Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen und Inhalten im Kursraum stattfindet. Dazu werden in einem ersten Schritt die videografierten Unterrichtsstunden hinsichtlich der vorgestellten Formen des *Feedbacks* qualitativ untersucht und im gesamten Datenmaterial wiederholt geprüft. Anhand ausgewählter Transkriptauszüge werden diese in den nachfolgenden Kapiteln präsentiert und diskutiert. Dabei wird der Blick einerseits auf die Lehrkräfte (LK) und andererseits auf die Teilnehmenden (TN)⁵ in den DaF-Sprachkursen gerichtet. Die Unterrichtsaufnahmen wurden mittels GAT (Selting et al. 2009)⁶ transkribiert und diskursanalytisch untersucht (vgl. Sert 2015; Markee & Kunitz 2015).

3.2 Datengrundlage

Insgesamt werden für diesen Beitrag fünf Unterrichtsaufnahmen ausgewertet (vgl. Übersicht in Tab. 1). Bei der Stichprobe, die im Rahmen der Unterrichtsanalysen verwendet wird, handelt es sich um junge Erwachsene im Alter von 18 bis 20 Jahren (n=97, in fünf Kursen), die einen A.1.2 Sprachkurs in Deutsch besuchen. Die Erstsprache (L1) ist bei allen TN Arabisch, die erste FS Englisch.

⁵ Die Abkürzungen LK und TN inkludieren alle (grammatischen) Formen.

⁶ Die Daten werden aktuell mit dem EXMARaLDA Partitur-Editor bearbeitet (vgl. Krause & Wagner 2023: 29–39).

Gruppe	Videographierter Unterricht	TN (n)	LK
DAF_A_GR_1	67, 57 Min.	22	L1: Arabisch L2: Englisch L3: Deutsch
DAF_A_GR_2	70,56 Min.	9	L1: Arabisch L2: Englisch L3: Deutsch
DAF_A_GR_3	54,09 Min.	22	L1: Arabisch L2: Englisch L3: Deutsch
DAF_A_GR_4	66,43 Min.	18	L1: Arabisch L2: Englisch L3: Deutsch
DAF_A_GR_5	123,04 Min.	22	L1: Deutsch L2: Englisch L3: Spanisch weitere FS: Arabisch

Tabelle 1: Datenübersicht (L1=Erstsprache/Herkunftssprache; L2=erste FS; L3=zweite FS)

Als weitere Sprachen wurden bei der schriftlichen Befragung unter anderem Französisch (am häufigsten), Türkisch, Russisch, Ukrainisch, Spanisch und Tscherkessisch angegeben. Von den LK sprechen vier Arabisch als Herkunftssprache und eine LK Arabisch als weitere FS. Die gemeinsame erste FS ist für alle Englisch (vgl. Tab. 1). Diese und weitere Angaben wurden in einem Fragebogen zur Erhebung der Sprachlernbiographien erhoben.

Die Aufnahmen der Unterrichtsstunden wurden über zwei Perspektiven (vorne/Tafel und hinten) mithilfe von zwei Kameras erstellt, die in Verbindung mit den Audioaufnahmen bei der Videoaufbereitung als simultane Videos zusammengestellt wurden.⁷

In vier von den Unterrichtsaufnahmen entspricht der Sitzplan im Kursraum Sitzreihen, bei denen die Tische einzeln stehen (Abb. 2).



Abbildung 2: Kursunterricht in Sitzreihen (zwei Kameraperspektiven)

⁷ Für die Unterstützung bei der Datenerhebung bedanke ich mich bei Michael Schmid (Projektassistenz bis April 2022). Mein Dank gilt außerdem Jochen Balzer für die Unterstützung bei der technischen Aufbereitung der Videos sowie Lisanne Waidele und Nour Elhoda Bagané bei den Transkriptionen. Bei Miquel Aguado bedanke ich mich herzlich für die Prüfung der (arabischsprachigen) Transkriptausschnitte sowie bei den Gutachter*innen für die konstruktiven Rückmeldungen zum Beitrag.

In Gruppe 5 (DAF_A_GR_5) wird in einem Halbkreis gearbeitet (Abb. 3).⁸



Abbildung 3: Kursunterricht im Halbkreis (zwei Kameraperspektiven)

3.3 Datenanalyse und Ergebnisdiskussion

Das Datenset zeigt eine Reihe von Redebeiträgen seitens der LK und der TN in allen drei Sprachen, die Korrekturen und Übersetzungen enthalten, ebenso aber auch (gemischt-sprachliche) Umgestaltungen, die u.a. zur Verständnissicherung verwendet werden. Abbildung 4 veranschaulicht zusammenfassend die Beiträge seitens der LK und der TN, die in den Aufnahmen insgesamt zwar gesichtet wurden, jedoch in der Quantität und konkreten interaktiven Anwendung je nach Kurs stark variieren.

<p>Übersetzungen (Wörter, Äußerungen):</p> <ul style="list-style-type: none"> • arabischsprachige Übersetzungen aus dem D • englischsprachige Übersetzungen aus dem D • gemischt-sprachliche Übersetzungen (A und EN) aus dem D 	<p>Korrekturen Recasts (Umgestaltungen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • in D • in A • in EN • gemischt-sprachlich in D, A und EN <p>Explizite Korrekturen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • in D, A und/oder EN
<p>Metalinguistische Erklärungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • in D, A, EN 	<p>Verständnissicherungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Clarification Requests</i> in den Sprachen D, A und EN

Abbildung 4: Mehrsprachige Beiträge von LK und TN in D, A und EN

Verständnissicherungen können in Interaktionsprozessen insbesondere durch *Comprehension* und/ oder *Confirmation Checks* erfolgen, etwa durch Fragen wie „Hast du das verstanden?“ oder Bestätigungen zu Äußerungen bzw. Äußerungsteilen, um sicherzustellen, dass diese richtig verstanden wurden. Solche Fragen erfolgen von den LK und von den

⁸ Um die Interaktionen bei den Analysen genauer nachvollziehen zu können, wurden zu den Videos Sitzpläne erstellt, die auch bei der Erstellung der Transkriptionen verwendet wurden.

TN. Im Folgenden werden Beispielsequenzen vorgestellt und diskutiert, in denen sichtbar wird, wie kurze verständnissichernde Fragen, aber auch Übersetzungen und Erläuterungen zu weiterführenden Gesprächen innerhalb des Kurses führen.

In allen fünf Unterrichtsaufnahmen geht es inhaltlich um Wegbeschreibungen. Transkriptauszug 1 zeigt einen gemeinsamen Unterrichtseinstieg, bei dem die LK die TN fragt, welche ihre Lieblingsjahreszeit ist. Die kurze Sequenz veranschaulicht bereits ein Phänomen, das auch im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde deutlich wird. Um die Interaktion nicht abzubrechen und sich auf das Gespräch einlassen zu können, stellen die TN Verständnisfragen und bitten um Übersetzungen einzelner Äußerungsteile ins Deutsche.

Transkriptauszug 1: "Wie heißt?", DAF_A_GR_1

```
((00:06:59 -- 00:09:04))
0070 TN7  إيش يعني beCAU:se? (Wie heißt ‚because‘ auf Deutsch?)
0071 LK   was bedeutet [!because!] auf DEUTSCH ?
0072 TN   [DENN    ] ,
0073 TN   <<durcheinander> DENN>;
0074 LK   !DENN!
0075 TN7  DENN ?
0076 LK   !DENN! ja ;
0077 TN7  ماشي كويس مهم نعملها ؟ (Klar hmm benutzen wir ‚denn‘?)
0078 LK   denn !NULLposition! (2.0)
0079     <<gestikuliert> !denn! und normaler SATZ> ((klatscht in die
        Hände)); (3.0)
0080 TN7  ä:hm (3.0) äh WIN ?
0081 LK   mh_hm ,
0082 TN7  winter (.)ist KALT ,
0083 LK   ja ,
0084 TN7  ä:mh (---)(im WIN) <<p> I stay إيش يعني i stay > (Wie heißt ‚i
        stay‘ auf Deutsch?) ä:hm;(3.0)
0085     ((flüstert))
0086 LK   LAUT ?
0087     und die anderen hören sie !zu! (.) BITte ,
0088 TN7  I stay
0089     <<p> إيش يعني I stay> ; (1.0) (Wie heißt ‚i stay‘ auf Deutsch?)
0090 LK   i:ce (.) ice TEA ?
0091 TN7  ja na i STAY أنا بضل , (ich bleibe)
0092 LK   !ah! okay ä::h (.) also ich BLEIbe ;
0093     <<schreibt an die Tafel> !BLEIben!>
0094 TN7  ich [bleibe] in mein HAUS ,
0095 LK   [mh_hm ]
0096     okay (.) also ich BLEIbe !zu! hause ,
```

Die TN stellen die Frage „Wie heißt“ auf Arabisch und die zu übersetzende Teiläußerung auf Englisch; die LK hingegen greift in Z. 0071 jedoch die gesamte Äußerung auf Deutsch auf und führt die Frage fort. Interessant ist hier, dass das eigentlich zu übersetzende Wort „because“ nicht auf Arabisch folgt, sondern in die Matrixsprache Arabisch fremdsprachlich eingebettet wird. Im gleichen Transkriptauszug taucht dies in Z. 0084 und 0089 in ähnlicher Weise auf. Dieses Phänomen ist auch in anderen Auszügen zu beobachten, wenn TN ihre L1 als Matrixsprache nutzen.

Dass es sich bei den Übersetzungen nicht nur um eine Strategie der Lernenden handelt, sondern auch durchaus die LK Übersetzungen für eine aktive Beteiligung und eine intensive Auseinandersetzung mit dem *Input* aus einer Sprache in eine andere fordern, zeigt Transkriptauszug 2 mit einer lehrendseitigen Forderung nach einer Übersetzung.

Transkriptauszug 2: "Was bedeutet?", DAF_A_GR_2

((00:09:04 -- 00:12:52))
 211 LK <<:-)> was bedeutet الجودافي > ? ((geht zur Tafel)) (Was bedeutet
 ,das Wetter ist warm` ?)
 212 TN37 WARM --
 213 TN WARM --
 214 LK aha <<schreibt an Tafel> also (.) das warme WETter> ,

Nachdem TN 37 das Adjektiv „warm“ übersetzt hat, bestätigt die LK dies mit „aha“ und formuliert die Äußerung in der Zielsprache Deutsch in eine Nominalphrase um (Z. 214, „das warme Wetter“), um einerseits die korrekte Form dadurch zu bestätigen und andererseits auch weiter auszuführen.

Um mehr Informationen zum Verstehen zu erhalten und inhaltliche oder formfokussierte Fragen zu vertiefen, verwenden LK in anderen Unterrichtssequenzen *Clarification Checks*, also sog. Klärungsfragen. Diese betreffen zwar auch Wort- und Grammatikerklärungen, aber auch weiterführende Fragen, die den Verstehensprozess von sprachlichen Phänomenen im multilingualen Kontext unterstützen sollen. Transkriptauszug 3 zeigt eine Sequenz, in der die LK im Rahmen einer Aufgabe zu einer Wegbeschreibung die Verwendung des Artikels unter Bezugnahme des Arabischen erläutert und dabei fortlaufend nicht nur die Frage des TN beantwortet.

Transkriptauszug 3: "Ampel", DAF_A_GR_1

((00:55:10 -- 00:59:36))
 1099 LK <<schreibt an Tafel> an (.) !der! (.) GUT ampel> ;
 1100 geNAU --
 1101 welchen artikel hat AMPel ?
 1102 TN <<gemeinsam> DIE> ;
 1103 LK okay DIE ((schreibt an Tafel));
 1104 TN21 دكتورة (Frau Lehrerin)
 1105 LK ((dreht sich um)) JA?
 1106 TN21 إزافي die بدل ال der بحط iner ? (wenn es anstelle des Artikels „die``
 den Artikel „der`` gäbe, dann würden wir „iner`` schreiben?)
 1107 LK einer (.) EINer ;
 1108 äh !hier! äh gibt es einen unterschied in der beDEUTung ;
 1109 ja (.) zum beispiel (.) das ist ein bestimmter ORT --
 1110 also AMPel ,
 1111 alles ist klar also das ist äh beSTIMMT ;
 1112 JA ?
 1113 °hh also ich kann das manchmal UNbestimmt =
 1114 =indefinit erKLÄren ;
 1115 ja (.) äh wie wir auf arAbisch sagen --
 1116 <<gestikuliert> عند الإشارة JA (.) هناك إشارة تعدها (Ja,
 an der Ampel. Vielleicht würden wir sagen: Dort gibt es eine
 Ampel, geh an der Ampel vorbei.)
 1117 also an einer AMPel gehen sie vorbei <<dim> zum beispiel> ;

Die LK geht auf die Frage von TN21 ein und nimmt zunächst auf Deutsch eine metasprachliche Erklärung vor, indem sie den Unterschied zwischen einem definiten und indefiniten Artikel beschreibt. Unter anderem kennt das Arabische nur einen bestimmten Artikel und keinen unbestimmten. Abschließend stellt die LK in arabischer Sprache einen Sprachvergleich zum Arabischen her und knüpft dadurch an das metasprachliche Wissen der TN an (Z. 1116).

In der gleichen Unterrichtssequenz (Transkriptauszug 4) wird dieses Vorgehen von der LK fortgesetzt, indem sie auf eine englische Frage der/des TN (Z. 0406) nach der Übersetzung von „across“ diese Person auffordert, einen ganzen Satz in Deutsch zu bilden (Z. 0407). Anschließend setzt sie den Versuch von TN7 (Z. 0409) fort, in englischer und in deutscher Sprache zu beschreiben, und übernimmt abrupt den Redebeitrag wieder.

Transkriptauszug 4: "across", DAF_A_GR_1

((00:20:36 -- 00:23:37))
 0406 TN8 how do you say aCROSS ,
 0407 LK (---) okay also (.) machen sie den SATZ ,
 0408 TN8 (for example the restaurant and the bank are across from each other)
 0409 TN7 the restaurant ist across the --
 0410 LK gegenüber einfach Sagen wir aber das haben wir nicht gelernt --
 0411 gegenüber vom dem <<dim> also> بالمقابل so -- (gegenüber)
 0412 wir können auch VOR sagen in front of --
 0413 mh_hm okay (.) dann noch ein satz oder noch eine beSCHREIBung ,
 0414 (2.0) also wir haben brücke ah polizei (.) BAHNhof ,

In Transkriptauszug 5 wird in einer weiteren Gruppe ebenfalls die Wegbeschreibung thematisiert. In diesem Fall erklärt die LK die Verwendung der Präpositionen zunächst auf Arabisch und wechselt dabei ins Deutsche. In der Sequenz wird deutlich, wie die Interaktion seitens der LK zunächst in arabischer Sprache fortgesetzt wird und sie dadurch die Verständnissicherung bei den TN anregt.

Transkriptauszug 5: "Am Bahnhof", DAF_A_GR_2

((00:49:40 -- 00:51:58))
 865 LK ,لا يمكن الا انتبهوا. Nein, vielleicht. Äh passen Sie auf!
 866 <<gestikuliert>> هي الجسر وهي الإشارة، ممكن نستخدم إشي ثاني غير (Hier ist die Brücke und hier ist die Lampe, wir können eine andere zweite Präposition benutzen.)
 867 TN28 ورا , (hinter)
 868 LK geNAU ورا -- (genau hinter)
 ((...))
 ((00:51:58 -- 00:55:03))
 883 TN27 äh ich warte neben der AMpel --
 884 LK neben (.) !der! (.) AMpel ;
 885 okay (.) ((läuft zum Pult)) °hhh was können wir AUCh sagen?
 886 TN29 DER ?
 887 TN28 neb äh DEM ?
 888 TN29 neben DER ;
 889 LK was sagen wir auf aRAbisch ?
 890 TN28 جنبها ; (Neben der)
 891 TN29 يستنى الإشارة -- (Er wartet auf die Lampe)
 892 TN أنا عند؟ (---) (Ich bin an?)
 893 TN أنا عند الإشارة ; (Ich bin an der Ampel)
 894 LK aLSO?
 895 TN28 AN ;
 896 LK AN;
 897 TN29 <<dim> AN> ;
 898 LK !an! der AMpel (.) ja --
 899 TN47 بس هو مش بيستنى الإشارة، هو كان (Aber er wartet nicht auf die Ampel. Er war)
 900 LK أنا هلاء أنا مايستنى الإشارة أنا بستنى عند الإشارة jetzt nicht auf die Ampel. Ich warte an der Ampel.

- 901 << sie macht einen schritt nach vorne und einen schritt zurück >> <<هلاء أنا ممكن أكون واقفة قدامها، ممكن أكون وراها >> <<sie macht einen schritt nach links >> (لأحت) (.); (Vielleicht bin ich vor der Ampel, ich kann auch hinter der Ampel sein oder neben der Ampel.)

Die LK ist bemüht, in dieser Sequenz unterschiedliche Lokalisierungsausdrücke des Deutschen durch Präpositionen und Präpositionalphrasen (z.B. Z. 868) mit dem Vergleich zum Arabischen zu beschreiben. Die Unterscheidung zwischen „an der Ampel warten“ und „auf die Ampel warten“ erläutert die LK schließlich in der L1 der TN. Die Komplexität nimmt insofern zu, als die richtige Präposition und die korrekte grammatische Form gewählt werden müssen. Im Arabischen hingegen regieren die Präpositionen den Genitiv (Saleh 2021: 496). Die Verwendung von Präpositionen unterscheidet sich im Deutschen im Hinblick auf die Verben (statisch-situativ und direktional-dynamisch); die lexikalische Unterscheidung zwischen situativ und direktional kann in der L1 Arabisch erfolgen – was die LK im Transkriptauszug 5 auch versucht. Vor allem Wechselpräpositionen können für arabischsprachige DaF-Lernende eine mögliche Schwierigkeit darstellen.

Ähnlich verhält es sich in Gruppe 4, wenn TN83 zur Verständnissicherung mehrfach – zunächst auf Arabisch und anschließend auch auf Englisch – nach einer Übersetzung fragt und abschließend von der LK auch die Bestätigung auf Englisch erhält (Transkriptauszug 6).

Transkriptauszug 6: "then", DAF_A_GR_4

- ((00:35:15 -- 00:38:37))
- 638 TN83 لو مثلا بدي أقول امشي لعند، لحتى (Wenn ich zum Beispiel „fahren Sie bis bzw. bis zur`` sagen möchte; wie heißt das auf Deutsch?)
- 639 LK zur oder ((zeigt auf Tafel)) ZUM ;
- 640 TN83 مثلا آه امشي لعند الدوار بعدين كذا (Zum Beispiel äh ich sage: „fahren Sie bis zur Kreuzung und dann weiter``?)
- 641 LK fahren sie ZUR kreuzung --
- 642 TN83 ZUR
- 643 LK JA fahren sie bis zur ;
- 644 TN83 ((spricht Arabisch, unverständlich))
- 645 LK <<gestikuliert> !bis! zur KREUzung>;
- 646 TN83 !bis! zur KREUzung,
647. fahren sie zur KREUzung;
- 648 TN83 dann بقول يعني dann -- (Das heißt, dass ich „dann`` sage?)
- 649 LK !dann!
- 650 TN83 يعني THEN? (Bedeutet das THEN?)
- 651 LK ja (.) THEN <<dim> dann (.) then> ;

Wie in den Transkriptauszügen 5 und 6 tauchen also auch in diesem Beispiel und vielen anderen Sequenzen Erläuterungen seitens der Lernenden in Arabisch und Englisch auf. Ein komplexes Vorgehen wird auch in Transkriptauszug 7 deutlich, als die LK bei den Wegbeschreibungen unter Zuhilfenahme des Stadtplans bemüht ist, das Adverb „vorbei“ zu erklären und den TN hilft, sich mit den Zuordnungsbeschreibungen „links“ und „rechts“ im Kursraum zu orientieren.

Transkriptauszug 7: "vorbei", DAF_A_GR_1

- ((00:35:07 -- 00:42:43))
- 0869 LK ((dreht sich zur Tafel)) aha also SO genau ;
- 0870 also <<zeigt nach unten> unter der brücke> nicht über ,
- 0871 der BRÜcke ;
- 0872 ((kreist Stadtplan ein)) an der AMpel ,

0873 wohin fahren wir JETZT (.) links oder rechts?
 0874 TN <<sprechen durcheinander> [LINKS] --
 0875 TN [RECHTS] >
 0876 LK <<:->>((المشكلة الكبيرة<<lachend>>))> (Das ist das größte Problem.)
 0877 TN20 ((dreht sich um und zeigt Richtung Tür))
 0878 LEFT (.) links ;
 0879 LEFT;
 0880 LK !links! ((dreht sich um)) so <<zeigt auf TN> ja (.) LINKS>

Dieses Beispiel zeigt, dass die TN einerseits explizite Korrekturen erfragen und andererseits in der Interaktion mit anderen TN auch ihre Lernendensprache überprüfen. Auf diese Weise beteiligen sie sich aktiv am Unterrichtsgeschehen und partizipieren bei (mehrsprachigen) Bedeutungsaushandlungen und metasprachlichen und sprachkontrastiven Erklärungen.

Im Vergleich zu den anderen Unterrichtsstunden mit anderen LK, die ebenfalls Arabisch als L1 sprechen, fällt hier auf, dass die LK im Bereich der Verständnissicherung oder des impliziten *Feedbacks* keine umfänglichen Erklärungen, Korrekturen oder Umgestaltungen in Arabisch oder Englisch vornimmt, sondern Arabisch und Englisch für positive *Feedbacks* und motivierende kurze Anreden nutzt.

Insgesamt zeigen die Daten, wie sowohl von LK und von TN Verständnissicherungen und Umgestaltungen dazu verwendet werden, zielsprachlich korrekte Formulierungen im Deutschen oder metasprachliche Erklärungen in Arabisch und/oder Englisch vorzunehmen. Aus einzelnen Beispielen geht ferner hervor, dass *Clarification Requests* nicht nur einzelne TN anregen, auf die Frage zu antworten, sondern durch die mehrsprachigen Sequenzen sich auch andere TN an den Diskussionen beteiligen. Auf diese Weise werden Interaktionen am Laufen gehalten bzw. durch Fragen oder *Rephrasing* vertieft.

In Bezug auf die Herkunftssprachen der LK ist insgesamt aufgefallen, dass insbesondere drei der LK mit Arabisch als L1 diese auch zur Verständnissicherung häufig und in unterschiedlicher Form einsetzen, sodass die Unterrichtsgespräche fortgesetzt und nicht unterbrochen werden. Die vierte LK verwendet Arabisch relativ selten und eher als kurze *Comprehension Checks*, die nicht durchgehend eingesetzt werden. Die fünfte Lehrperson, die Arabisch als weitere FS gelernt hat, nutzt die Herkunftssprache der TN zwar auch, jedoch nur gelegentlich.

4 Schlussfolgerungen

Rückblickend auf die Ausgangsfrage, wie Mehrsprachigkeit in Interaktionen im DaF-Unterricht eingesetzt wird, lassen sich einige Besonderheiten festhalten. Zum einen zeigen die Daten, dass ein Großteil des *Outputs* seitens der TN mehrsprachige Anteile enthält, was ein Zeichen dafür ist, dass sie die Interaktion nicht abbrechen bzw. unterbrechen möchten und durch Strategien wie *Code-Switching*, explizite Verständnisfragen oder metasprachliche Erklärungen in Arabisch oder Englisch die Kommunikation im Kursraum aufrechterhalten. Dies trifft auch auf die LK zu. Wenngleich aus verschiedenen fremdsprachendidaktischen Theorien – z.B. der *Inputtheorie* oder (*Comprehensible*) *Output*-Hypothese – inzwischen bekannt ist, dass isolierte und formenbezogene Umgestaltungen und Korrekturen weniger interaktionsfördernd sind und den Lernenden kaum oder keine Möglichkeiten für Aushandlungen bieten, so scheinen sie auf dem Niveau A.1.2 sowohl für LK als auch für die TN unverzichtbar zu sein. Ein Vorteil ist bei Verständnissicherungen, dass sie in Bezug auf Sprachvergleiche eine im Sinne der kognitiven Aktivierung vertiefende und metasprachliche

Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ermöglichen und auch anderen TN die Gelegenheit bieten, sich zu beteiligen. Deutlich wird dies z.B. an der regen Beteiligung der TN bei der Wegbeschreibung in den unterschiedlichen Transkriptauszügen. Neben einer Vielzahl von einzelsprachlichen Wortübersetzungen und formfokussierten Korrekturen sind es im Korpus vor allem solche Sequenzen, in denen gerade durch den Einsatz des Arabischen und Englischen auf einem niedrigen Sprachniveau der zu erlernenden neuen FS Interaktion im Kursraum möglich wird. Die Weiterarbeit am Lerngegenstand wird folglich sozial strukturiert und nicht durch die LK hierarchisierend vorgegeben.

Die Ergebnisse und Beispielsequenzen zeigen vor allem zwei Aspekte: (1) LK verwenden Mehrsprachigkeit zur Verständnissicherung und zum Aufbau von metasprachlichem Wissen und (2) die TN interagieren mit der LK, indem sie selbst form- und inhaltsfokussierte Fragen stellen oder aber auf Fragen der LK bzw. der anderen TN reagieren und sich damit am Unterrichtsgeschehen aktiv beteiligen.

In der Fremdsprachendidaktik lassen sich auf diesem Gebiet noch Forschungslücken feststellen, die insbesondere die Wirksamkeit des Einsatzes von (lebensweltlicher) Mehrsprachigkeit und *Translanguaging* im DaF-Unterricht betreffen. In diesem Zusammenhang wären auch Längsschnittstudien notwendig, in denen mehrsprachige Lernende unter Berücksichtigung ihrer Sprach(en)biographien über einen längeren Zeitraum während ihres Sprachlernprozesses begleitet werden.

5 Literaturverzeichnis

- Auer, Peter (2022): 'Translanguaging' or 'doing languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'. In: MacSwann, Jeff (Ed.): *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters. Series 'Language, Education and Diversity', 126–153.
- Cazden, Courtney B. (2001): *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Second Edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Collins, Brian A.; Cioè-Peña, María (2016): Declaring Freedom: Translanguaging in the social studies classroom to understand complex texts. In: García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (Eds.): *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. London GB: Routledge, 118–139.
- Coyle, Do; Meyer, Oliver (2021): *Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge University Press.
- Ellis, Rod (1991): The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation. *Language Acquisition and the Second/Foreign Language* 179. [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367161.pdf#page=191>] (12.01.2023).
- Ellis, Rod; Sheen, Younghee (2006): Reexamining the Role of Recasts in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 575–600.
- Ellis, Rod; Shintani, Natsuko (2014): *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London, New York: Routledge.
- Fauth, Benjamin; Leuders, Timo (2022): *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. Reihe Wirksamer Unterricht. Band 2. 2., aktualisierte Auflage. Institut für Bildungsanalysen (IBBW). [https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-219390139/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW_WU2_Fauth_Leuders%282022%29_KognitiveAktivierung.pdf] (13.01.2023).

- García, Ofelia; Lin, Angel M.Y. (2016): Translanguaging in Bilingual Education. In: García, Ofelia; Lin, Angel M.Y.; May, Stephen (Eds.): *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*. Third Edition. Switzerland: Springer, 117–130. [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-02258-1_9] (22.02.2023).
- García, Ofelia; Johnson, Susana Ibarra; Seltzer, Kate (2016): *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. United States: Brookes Publishing Company.
- Gass, Susan M.; Mackey, Alison (2020): Input, Interaction, and Output in L2-Acquisition. In: VanPatten, Bill; Keating, Gregory D.; Wulff, Stefanie (Eds.): *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Third Edition. New York, London: Routledge, 192–222.
- GeR (2020): *Council of Europe – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen Begleitband*. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit Deskriptoren. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (Second edition). Portsmouth, NY: Heinemann.
- Hammond, Jennifer; Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: Hammond, Jennifer; Gibbons, Pauline (Eds.): *Prospect Vol. 20, No 1 (2005)*, 6–30.
- Helmke, Andreas (2021): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Herdina, Philipp; Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Bogner, Andrea; Degel, Barbara (Eds.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Inter-cultural German Studies* 36. München: Iudicium, 200–207.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep; Benner, Valeria (2022a): Feedback in digitalen universitären DaF-Sprachkursen: Unterrichtserfahrungen und didaktische Potenziale. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen; Chang, Shi (Eds.): *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Münster: LIT, 41–72.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep; Benner, Valeria (2022b): Feedback in der DaF-Online-Lehre. Erfahrungen und Erwartungen internationaler Studierender während der COVID 19-Pandemie. Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.): *Internationale Studierende in Deutschland – Perspektiven aus Hochschulforschung und Hochschulpraxis*. Mai 2022. DAAD Studien, 132–151. [https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_2022_sammelband_internationale_studierende.pdf] (13.01.2023).
- Klieme, Eckhard; Schümer, Gundel; Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. München: Medienhaus Biering, 43–57.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, Stephen D. (1998): Comprehensible Output. *System*, 26, 2, 175-182.

- Krause, Arne; Wagner, Jonas (2023): Transkription mehrsprachiger Videodaten: Von der Erhebung bis zur Analyse. In: Meiler, Matthias; Siefkes, Martin (Eds.): *Linguistische Methoden im Aufbruch. Beiträge zur aktuellen Diskussion im Schnittpunkt von Ethnographie und Digital Humanities, Multimodalität und Mixed Methods*. Boston: De Gruyter, 15–43. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111043616>.
- Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Kunter, Mareike; Voss, Tamar (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriterielle Analyse. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Eds.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York: Waxmann, 85–113.
- Long, Michael H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C.; Bhatia, Tej K. (Eds.): *The New Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–468.
- Lotz, Miriam (2016): *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lyster, Roy (2004): Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 399–432.
- Lyster, Roy; Saito, Kazuya; Sato, Masatoshi (2013): State-of-the-Art Article: Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching* 46, 1–40.
- Markee, Numa; Kunitz, Silvia (2015): CA-for-SLA Studies of Classroom Interaction. Quo Vadis? In: Markee, Numa (Eds.): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Malden: Wiley Blackwell, 425–439.
- Minnameier, Gerhard; Hermkes, Rico; Mach, Hanna (2015): Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (6), 837–856.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons*. New York: Cambridge.
- Mehan, Hugh (1991): The School's Work of Sorting Students. In: Boden, Deirdre; Zimmermann, Don H. (Eds.): *Talk and Social Structure*. London: Oxford, 72–90.
- Naujok, Natascha; Brandt, Birgit; Krummheuer, Götz (2008): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Eds.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 779–799.
- Neuner, Gerhard (1996): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“. *Deutsch als Fremdsprache* 4 (33), 211–217.
- Pica, Teresa (1998): Second language teaching and research relationships: a North American view. *Language Teaching Research* 1 (1), 48–72.
- Rädiker, Stefan; Kuckartz, Udo (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>.
- Resnick, Lauren B. (1985): Cognition and instruction: Recent theories of human competence and how it is acquired. Hammond, B. L. (Ed.): *Psychology and Learning: The Master Lectures Series*. Vol. 4. Washington: American Psychological Association.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail (1974): A simplest systematic for the organisation of turn-taking in conversation. *Language* 50, 1974 (4), 696–735.

- Sahr, Annabell (2020): *Translanguaging practices of multilingual learners in the German as a foreign language class*. University of Texas at El Paso: ScholarWorks@UTEP. [https://scholarworks.utep.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4031&context=open_etd] (15.01.2023).
- Saleh, Sakina (2021): Räumliche Präpositionen im Deutschen: ein Stolperstein für (ägyptische) arabische DaF-Lernende. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren* 26 (2), 491–514. [<https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3360/>] (12.02.2023).
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birnkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Sert, Olcay (2015): *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sheen, Younghee (2006): Exploring the Relationship between Characteristics of Recasts and Learner Uptake. *Language Teaching Research* 10, 361–392.
- Sinclair, John McHardy; Coulthard, Richard M. (1975): *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Stahns, Ruven (2013): *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan M.; Madden, Caroly G. (Eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235–253.
- Swain, Merrill (1993): The Output-Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review* 50, 158–164.
- Thiel, Felicitas (2016): *Interaktion im Unterricht. Organisationsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, UTB.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring Classroom Discourse Language in Action*. London, New York: Routledge.
- Walsh, Steve (2013): *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh Textbooks University Press.
- Waring, Hansun Zhang (2019): Developing Interactional Competence With Limited Linguistic Resources. In: Salaberry, Rafel M.; Kunitz, Silvia (Eds.): *Teaching and Testing L2 Interactional Competence. Bridging Theory and Practice*. New York, London: Routledge, 215–227.