

Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2024, Band 4, Heft 1

Breakout-Sessions als interaktionale (Frei-)Räume für Lernende im DaF-Unterricht

Olga Czyzak
Chuo-Universität

Julia Feike
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Mi-Young Lee
Nationaluniversität Seoul

Tatsuya Ohta
Nanzan-Universität

Marco Raindl
Dokkyo-Universität

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden erste Ergebnisse aus einer internationalen Studie zur Peer-Interaktion in Breakout-Sessions in einem virtuellen Unterrichtsetting vorgestellt. DaF/DaZ-Studierende einer Universität in Deutschland gestalten eine digitale Lernumgebung im Rahmen eines universitären Deutschkurses, in der mit Hilfe aufgabenbasierter Impulse möglichst wenig gesteuerte Interaktionen zwischen Lernenden aus Japan, Korea und Taiwan der Niveaustufe A2 initiiert werden sollen. Dabei werden Gelegenheiten geschaffen, in denen sich die Lernenden mit komplexen Inhalten auseinandersetzen und in bedeutungsvollen lebensweltnahen Aushandlungsprozessen versuchen können. Im Mittelpunkt steht dabei der Vergleich zweier parallel verlaufender Gruppenarbeiten und die Frage, wie das gemeinsame Vorgehen ausgehandelt, etabliert und organisiert wird.

Schlagwörter: Online-Interaktion; Kollaboration; aufgabenbasierter Unterricht; Usage-based Learning; Breakout-Session

Abstract

This paper presents initial results from an international study on peer interaction in breakout sessions in a virtual classroom setting. Students in a German as a foreign or second language program at a university in Germany design a digital learning environment as part of an A2-level German course for university students from Japan, Korea, and Taiwan, in which task-based stimuli are used to initiate interactions between learners with as little teacher-control as possible. This creates opportunities for the learners to engage with complex content and to focus on meaningful, near-real-life negotiations. The study centers on the comparison of two parallel group work sessions and analyzes how the group members negotiate, establish, and organize their joint approach.

Keywords: online interaction; collaboration; Task-based Language Teaching and Learning; Usage-based Learning; breakout session



1 Einleitung

Der Brückenschlag zwischen Unterricht und Lebenswelt beschäftigt Fremdsprachenlehrende und -lernende gleichermaßen. Wie können im Klassenzimmer erworbene Kenntnisse in andere sprachliche Handlungssituationen übertragen werden? Welche Aufgaben regen Lernende zu freien Interaktionen an? Wie kann bereits im Unterricht lebensweltlicher Austausch vorbereitet werden? Eine Möglichkeit, die durch die technischen Entwicklungen der letzten Jahre vermehrt zum Einsatz kommt, sind virtuelle Kooperationsprojekte. Sie bieten Studierenden aus verschiedenen Universitäten in unterschiedlichen Ländern die Gelegenheit, gemeinsam an einem virtuellen Sprachkurs teilzunehmen und so in einem relativ geschützten Raum erste Erfahrungen in einem alltagsnahen Lernsetting zu sammeln, in dem ein Rückgriff auf die Ausgangssprache nicht oder nur bedingt möglich ist. Diese Rahmenbedingungen kommen insbesondere in Gruppenarbeitsphasen in Breakout-Sessions (BOS) zum Tragen, wenn Lernende direkt miteinander interagieren, gemeinsam Aufgaben bearbeiten und zu einem zwar vorgegebenen Thema in Austausch treten, dieser jedoch ergebnisoffen gehalten wird. So werden authentische Aushandlungen angeregt, die es den Lernenden ermöglichen, ihre sprachlichen Ressourcen zu aktivieren, um eigene Gedanken und Ideen in der Zielsprache mitzuteilen, wodurch eine Annäherung an außerunterrichtliche Interaktionen erzeugt und somit eine Brücke zum *Learning in the wild* geschlagen wird.

Im vorliegenden Projekt stehen Interaktionsprozesse zwischen Deutschlernenden in BOS im Mittelpunkt. Durch den Vergleich parallel verlaufender Gruppenarbeitsphasen wird deutlich, wie verschiedene Gruppen mit dem Arbeitsauftrag umgehen und ein gemeinsames Vorgehen aushandeln. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf dem Einsatz von Strategien zur Verteilung des Rederechts und zur gegenseitigen Bezugnahme sowie auf den sich dadurch manifestierenden Interaktionsmustern für die Zusammenarbeit. Mit dieser Studie sollen bisherige Erkenntnisse zur Wahrnehmung von Breakout-Räumen durch Lehrende und Lernende (Feick & Alm 2021) sowie Einblicke in die Unterrichtspraxis (Kovbasyuk 2022) um eine gesprächsanalytische Perspektive ergänzt werden.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Den theoretischen Rahmen für die Erforschung der Interaktionen im vorliegenden Projekt bilden zum einen der soziokulturelle Ansatz, zum anderen Konzepte zum aufgaben- und inhaltsbasierten Unterricht aus dem Bereich des *Task-based Language Teaching* bzw. *Learning* (TBLT bzw. TBLL). In beiden Gebieten werden die Lehr-Lernprozesse in erster Linie aus einer unterrichtlichen Perspektive gedacht; es wird von einem formalen Lernsetting ausgegangen. Forschungsarbeiten zum fremdsprachlichen Lernen außerhalb des Unterrichts greifen jedoch eher auf gebrauchtorientierte Ansätze zurück. Daher sollen auch Anknüpfungspunkte zum *Usage-based-Ansatz* expliziert werden, um Parallelen zwischen dem unterrichtlichen und dem außerunterrichtlichen Fremdsprachenlernen zu verdeutlichen.

2.1 Der soziokulturelle Ansatz

Dem soziokulturellen Ansatz liegt ein Verständnis von Fremdsprachenlernen als inhärent sozialer Prozess zu Grunde. Das bedeutet, dass sich das Lernen in den Aushandlungen der Lernenden untereinander oder in der Interaktion mit Lehrenden selbst vollzieht. Dieses Verständnis von Lernen geht auf die entwicklungspsychologischen Ausführungen von Vygotsky (1978/2019) zurück. Ein zentrales Konzept in diesem Zusammenhang ist die *Zone der nächsten Entwicklung* bzw. *Zone of Proximal Development* (ZPD), in welcher Unterstützungshandlungen einer erwachsenen Person bzw. einer Lehrperson, dem sogenannten *Scaffolding*, eine besondere Bedeutung zukommt, durch welche erst der nächste Lernschritt vollzogen werden kann (Vygotsky 1978/2019: 85f.). Während bei Vygotsky noch die Rolle einer lehrenden Person von besonderer Relevanz ist, zeigten spätere Studien, dass *Scaffolding* auch unter Peers gleichen Niveaus zu Lernerfolgen führen kann. Durch gemeinsames Sammeln von Ideen und Vorschlägen, deren Auswertung und Weiterentwicklung versetzen sich Lernende gegenseitig in die Lage, sprachliche Handlungen erfolgreich umzusetzen, die für die einzelnen noch außerhalb der erworbenen Sprachkenntnisse liegen (vgl. Möller et al. 2021). Zentrale Begriffe in diesem Forschungszweig sind *Collective Scaffolding* (Donato 1994), *Collaborative Dialogue* (Swain 2000) oder *Peer Scaffolding* (Olson 2017). In solchen kollaborativen Lernprozessen können neben den sprachlichen Fähigkeiten auch die kognitiven Kompetenzen durch die gemeinsame konzeptionelle Weiterentwicklung von Gedanken ausgebaut werden, sofern es gelingt, die nötige Aushandlungstiefe zu erreichen (vgl. Schart 2019: 151). Findet keine tatsächliche Weiterentwicklung der eingebrachten Gedanken statt, bleibt es bei einem bloßen Zusammentragen von Ideen. Einen weiteren wichtigen Beitrag leistet die Arbeit von Storch (2002) durch die Beschreibung und Klassifizierung von Interaktionsmustern in der Zusammenarbeit von zwei Lernenden. Als besonders zuträglich für eine erfolgreiche Kooperation wird ein hohes Maß an Gleichheit und Gegenseitigkeit identifiziert, das kennzeichnend für kollaborative Interaktionen ist (Storch 2002: 149). Solche Interaktionsmuster lassen sich auch in Konstellationen von mehr als zwei Lernenden nachvollziehen (u.a. Erichsen 2021: 87).

2.2 Aufgaben- und inhaltsbasierter Fremdsprachenunterricht

Im aufgabenbasierten Fremdsprachenunterricht steht die Anwendung der Sprache insbesondere in kleinen Gruppen im Vordergrund (Ellis et al. 2020: 59). Durch offene Aufgabenformate mit Fokus auf lebensweltliche Inhalte ohne Vorgaben zur Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel sollen Lernende zu einem kreativen und eigeninitiativen Umgang mit ihrem sprachlichen Inventar angeregt werden. Da die Aufgaben als Arbeitsplan angelegt sind, ohne auf ein vorher festgelegtes Ergebnis ausgerichtet zu sein, das es unbedingt auf einem bestimmten Weg zu erreichen gilt, haben Lernende zahlreiche Spielräume, eigene Schwerpunkte zu setzen und so autonom ihren Lernweg mitzugestalten (vgl. u.a. Breen 1987: 148; Ellis 2003: 9). Kognitiv anspruchsvolle Interaktion wird in der aufgabenbasierten Unterrichtsgestaltung als zentrales Element eingesetzt, um die wichtige Rolle der eigenen Mitteilungsabsicht zu betonen. Im vorliegenden Forschungsprojekt dienen solche Aufgaben als Impulse für die Zusammenarbeit, so dass die Lernenden sich zwar zielgerichtet zu einem Thema, aber möglichst frei – in Bezug auf die sprachliche und inhaltliche Gestaltung – austauschen und somit Interaktionen erfahren können, wie sie auch in einer außerunterrichtlichen Situation etwa im Gespräch mit befreundeten Personen oder Mitstudierenden im Zielsprachenland stattfinden könnten.

2.3 Fremdsprachenlernen *in the wild*

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen durch Interaktionen außerhalb eines institutionellen Rahmens hat sich in den letzten Jahren insbesondere der sogenannte *Usage-based-Ansatz* als besonders fruchtbar erwiesen. Zwar wurde der Begriff im Umfeld der kognitiven Linguistik als Gegenentwurf zur generativen Grammatik bereits in den 1980er Jahren im englischsprachigen Kontext geprägt, doch gilt – ähnlich wie auch im soziokulturellen Ansatz bzw. in den didaktischen Konzepten des TBLT – die tatsächliche Verwendung der Sprache als Grundlage für sprachliche Entwicklungsprozesse (Gettys et al. 2018: 50f.). Die kognitive Verarbeitung sprachlicher Mittel und deren Anwendung findet in sozialer Interaktion in konkreten Situationen statt. Wagner (2015: 75) beschreibt dieses Verständnis wie folgt:

cognition as being socially grounded and realised: Cognition is not understood as information processing but as organizing embodied interactions between social actors in meaningful ecologies and reflexively being shaped by those situated encounters.

Während im Fremdsprachenunterricht zuweilen die Demonstration von erlernten Strukturen oder das Einüben von bestimmten Redemitteln als zentrale Ziele der aufeinander bezogenen Handlungen dienen, stehen bei Interaktionen in Alltagssituationen die sozialen Beziehungen zu den anderen Personen im Mittelpunkt (Barraja-Rohan 2015: 271). Gleichzeitig verfügen Lernende in der Alltagsinteraktion über mehr Freiräume, ihre eigenen Lernziele und -wege zu bestimmen, und können bewusst Situationen aufsuchen, die es ihnen erlauben, bestimmte (sprachliche) Aufgaben in der Realität außerhalb des Klassenzimmers zu bewältigen, wie etwa in der von Eskildsen & Theodorsdottir (2017) dokumentierten Bestellung an einem Hot Dog-Stand oder in der in Wagner (2015: 79) skizzierten Interaktion im Supermarkt. Mit steigender sprachlicher Kompetenz diversifiziert sich der Pool an Ausdrucksmöglichkeiten zunehmend, so dass mit der Zeit Redeabsichten nuancierter umgesetzt werden können (Pekarek Doehler & Skogmyr Marian 2022: 106).

Aufgrund der geographischen Distanz zum deutschsprachigen Raum bieten sich Lernenden in Ostasien selten Gelegenheiten, sich ‚kommunikativen Ernstfällen‘ im Alltag auszusetzen. Gruppenarbeitsphasen in virtuellen Lernsettings können Lernenden mit unterschiedlichen Ausgangssprachen allerdings ähnliche Interaktionen ermöglichen, wie sie beim Lernen *in the wild* entstehen. Entscheidende Voraussetzungen hierfür sind zum einen eine geringe Lenkung durch die Lehrperson sowie Zurückhaltung bei der Hilfestellung derselben und eine Aufgabenstellung, die zu solchen Aushandlungen anregt.

3 Projektvorstellung und Erkenntnisinteresse: Das Online-Kursangebot „Deutsch A2“

Im Folgenden sollen Gruppenarbeitsphasen als interaktionale (Frei-)Räume am Beispiel des Kursangebots „Deutsch A2“ genauer beschrieben und diskutiert werden. Zur besseren Einordnung der Daten werden zunächst die Ziele und Rahmenbedingungen des Online-Kurses vorgestellt; anschließend wird das Erkenntnisinteresse unserer Studie abgeleitet.

Der Online-Kurs „Deutsch A2“ wird als zusätzliches Angebot im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) „DaF-Netzwerk Ostasien“¹ durchgeführt, an der Vertreter:innen von fünf Institutionen beteiligt sind: Dokkyo Universität, Reitaku Universität (beide im Großraum Tokyo, Japan), Seoul National University – SNU (Seoul, Korea), National Kaohsiung University of Science and Technology – NKUST (Kaohsiung, Taiwan) sowie die Friedrich-Schiller-Universität (Jena, Deutschland). Ein Anliegen der GIP ist die wechselseitige und gemeinsame Gestaltung von Lehre und Forschung zwischen den Partnerinstitutionen, weshalb das Online-Kursangebot „Deutsch A2“ als Kooperation zwischen den Standorten konzipiert ist und sowohl die Durchführung eines gemeinsamen Unterrichtsprojektes als auch deren interaktionsanalytische Erforschung beinhaltet.

Die beteiligten Institutionen der GIP bringen unterschiedliche Anforderungen in die Ausgestaltung eines solchen Angebots ein: Bedeutsam für die Partnerinstitutionen in Japan, Korea und Taiwan ist die Möglichkeit, für ihre (Germanistik-)Studierenden möglichst vielfältige und zielgruppengerechte Deutschlernangebote in Begegnungssituationen zu schaffen, die den Spracherwerb des Deutschen im Studium unterstützen. Demgegenüber ist es für die Partnerinstitution in Deutschland wünschenswert, dass die dortigen DaF/DaZ-Studierenden die Möglichkeit erhalten, begleitete Unterrichtserfahrung in unterschiedlichen Lehr-/Lernsettings zu sammeln. Deshalb wird das untersuchte Online-Kursangebot „Deutsch A2“ vornehmlich von DaF/DaZ-Studierenden an der Universität Jena gestaltet, die im Kurs als DaF-Lehrperson agieren und so (erste) Unterrichtserfahrungen im digitalen Raum sammeln. In der Vor- und Nachbereitung des Kurses werden die DaF/DaZ-Studierenden durch Dozierende der Universität Jena (im Rahmen eines fakultativen Studienmoduls) begleitet. Die Studierenden an den Partnerinstitutionen in Japan, Korea und Taiwan erhalten durch den Kurs „Deutsch A2“ ein zusätzliches Angebot zur Sprachverwendung außerhalb des regulären Deutschunterrichts, welches den inhaltlichen Austausch auf Deutsch in den Fokus rückt und Kontakt zu anderen Deutschlernenden in Ostasien ebenso wie zu Studierenden in Deutschland ermöglicht.

Der Kurs „Deutsch A2“ findet wöchentlich und in Orientierung an die Semesterzeiten der Universität Jena statt. Er ist als aufgabenbasierter Deutschkurs und in Anlehnung an das GER-Sprachniveau A2 konzipiert. D.h. im Fokus des Angebots stehen die Sprachverwendung und die inhaltlich-thematische Auseinandersetzung mit den durch die DaF/DaZ-Studierenden zusammengestellten Materialien. Das GER-Niveau A2 dient hierbei als erste Orientierung in der Aufgaben- und Materialkonzeption, nicht jedoch als Zielbeschreibung oder Zulassungskriterium für den Kurs. Die Deutschlernenden zeigen (auch im Hinblick auf rezeptive/produktive Fertigkeiten) recht unterschiedliche sprachliche Kompetenzen auf Deutsch, was für die Ko-Konstruktion von Äußerungen in der Gruppenarbeit aber durchaus als förderlich gesehen werden kann. Für die DaF/DaZ-Studierenden aus Jena bedeutet dies, dass sie sich in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung darin üben können, auf eine heterogene Zielgruppe zu reagieren (die nicht *einem* GER-Niveau zuzuordnen ist) und ihre Materialien, Aufgabenstellungen und sprachlichen Handlungen in der Unterrichtsinteraktion entsprechend anzupassen. Das Angebot ist für alle Germanistikstudierenden an den Partnerinstitutionen offen, die Teilnahme ist freiwillig und es gibt keine Benotung. Ein wichtiges Merkmal des Angebots sind die relativ offenen Rahmenbedingungen, die den Lernenden

¹ Die GIP „DaF-Netzwerk Ostasien“ (2022-2024) wird vom DAAD gefördert. Weitere Informationen zum Projektrahmen: <https://www.gw.uni-jena.de/33396/gip-ostasien> [02.02.2024].

und Lehrenden vielfältige und gemeinsame Gestaltungsspielräume ermöglichen, auch wenn es dadurch gerade zu Semesterbeginn zu einer gewissen Fluktuation in der Teilnehmendenzahl kommt.

Den thematischen Rahmen bilden soziale Phänomene in den deutschsprachigen Medien (von Popkultur und Musik über Identität und Geschlechterrollen bis hin zur Auseinandersetzung mit Umwelt und Klimakrise), die die Deutschlernenden insbesondere auch in Gruppenarbeiten zum inhaltlichen Austausch anregen sollen. Dem Ansatz eines aufgabenbasierten Unterrichts folgend versuchen die Lehrpersonen, relativ offene, zur Aushandlung anregende Aufgabenstellungen zu formulieren und im Unterrichtsgeschehen v.a. unterstützend zu agieren (vgl. 2.2).

Die Jenaer DaF/DaZ-Studierenden unterrichten im Kurs „Deutsch A2“ i.d.R. in Lehrteams, so dass in einer Kurssitzung mehrere Lehrende anwesend sind, die beispielsweise für die Hälfte der Unterrichtszeit die Kursleitung übernehmen, sich aber auch gegenseitig unterstützen.² Die Kurssitzungen werden via Zoom durchgeführt und unter Zustimmung aller Beteiligten durch die Jenaer Lehrenden aufgezeichnet.³ Die Aufzeichnung schließt die BOS ein, soweit es den Lehrenden organisatorisch möglich ist. Ziel der Aufzeichnung ist es, den Studierenden an der Universität Jena die Möglichkeit zu geben, anhand der Videos (z.B. im Rahmen der begleitenden Seminarsitzungen) über ihren Unterricht zu reflektieren.

Die so generierten Daten stehen uns als Forschungsgruppe innerhalb der GIP „DaF-Netzwerk Ostasien“ zur Verfügung. Durch unsere Tätigkeit als Forschende und Dozierende an den kooperierenden Institutionen kennen wir die Rahmenbedingungen des Kurses und auch die beteiligten Studierenden, handeln im Rahmen des Kursangebots „Deutsch A2“ aber nicht als Dozierende. Unser Erkenntnisinteresse ist aufgrund der Doppelrolle aber immer auch didaktisch geleitet. D.h. in der Analyse der (Unterrichts-)Interaktion stellt sich auch die Frage nach Rückschlüssen für die Unterrichtsgestaltung in sprachpraktischen Seminaren und in der Lehrendenbildung, die wir an den jeweiligen Standorten gestalten.

In der im Folgenden vorgestellten Analyse nutzen wir Datenauszüge aus dem Wintersemester 2022/23 und richten den Fokus auf die Interaktion zwischen den Deutschlernenden an den Partnerinstitutionen in Japan, Korea und Taiwan in den regelmäßig stattfindenden Gruppenarbeitsphasen in BOS.⁴ Wir nehmen an, dass aufgrund der relativ offenen Arbeitsaufträge im aufgabenbasierten Online-Kurs „Deutsch A2“ innerhalb der BOS ein gewisser Freiraum in der Gruppenarbeit entsteht, der auf unterschiedliche Weise von den Kursteilnehmenden genutzt werden kann (s. Abschnitt 2, vgl. auch Feick & Alm 2021). Während bestimmte Faktoren (wie die Nutzung der Kamera) sowie die (sprachlichen) Handlungen der Beteiligten zur kollaborativen Ausgestaltung von Gruppenarbeitsprozessen beizutragen scheinen, können andere für einen kollaborativen Modus des Austauschs in BOS eher als

² Die Jenaer Studierenden unterstützen sich in der Kursleitung beispielsweise bei technischen Problemen oder indem Aufgabenstellungen im Chat wiederholt werden. Die Aufgabenverteilung variiert jedoch je nach Gruppengröße, Lehrperson und individuellen Absprachen im Lehrteam.

³ Die Studierenden aller Institutionen wurden vorab umfassend darüber informiert, dass das Kursangebot Teil eines Forschungsprojektes ist und aufgezeichnet wird. Die schriftliche Einverständniserklärung zur Erhebung, Auswertung und Nutzung der Unterrichtsdaten für wissenschaftliche Publikationen wurde von allen Studierenden vor Kursbeginn eingeholt.

⁴ Die Zusammensetzung der Gruppen variiert zwischen den Sitzungen, teils auch innerhalb einzelner Sitzungen. Die Gruppen bestehen aus 3 bis 8 Personen, die in einigen Fällen in standortspezifische Gruppen unterteilt wurden, in anderen zufällig oder nach dem Prinzip ausgangssprachlicher Diversität.

hinderlich gesehen werden (vgl. Feick & Alm 2021; zu Gruppenarbeitsphasen im Präsenzunterricht vgl. Czyzak 2023, Feick 2020). In dieser explorativ angelegten Untersuchung gehen wir also der Frage nach, wie der Freiraum in einer BOS von den Deutschlernenden gestaltet wird und welche Unterschiede zwischen den Gruppen hervortreten. Es wird untersucht, auf welche Weise sich ein Interaktionsmuster etabliert und welche Handlungen zur Etablierung eines kollaborativen Interaktionsmusters beitragen.

4 Datenaufbereitung und -analyse

Um sich den erläuterten Forschungsfragen zu nähern, wurden zunächst die erhobenen Daten nach Gruppenarbeiten in BOS durchsucht, die deutliche Unterschiede in der Ausgestaltung der Interaktion in der Gruppenarbeit aufweisen, sogenannte „klare Fälle („clear cases“)" (Deppermann 2008: 52). Durch die Gegenüberstellung solcher unterschiedlichen Verläufe der Gruppenarbeit kann festgestellt werden, welche Aspekte der Interaktion zur kollaborativen Ausgestaltung der Gruppenarbeit beitragen. Auf diese Weise wurden zwei Gruppenaktivitäten mit je sechs bis acht Lernenden ausgewählt, die in der dritten Seminarwoche stattfanden. Die Videomitschnitte dieser Gruppenarbeit wurden zunächst transkribiert, um die Interaktionsmuster im Detail zu analysieren.

Die Transkription erfolgte in Anlehnung an cGAT (Schmidt et al. 2015). In der Transkription wurden auch nonverbale Aspekte, wie Mimik und Gestik, z.B. Nicken, Lächeln, Zeigen mit dem Finger usw. an den zum besseren Verstehen des Gesprächsablaufs erforderlichen Stellen eingefügt, wie es z.B. von Schart (2021: 45) bereits in der Erforschung von Unterrichtsinteraktion genutzt wurde. Auf diese Weise wurde versucht, die für die Interaktion in Gruppenarbeiten wichtige Ebene der Multimodalität einzubeziehen, dabei aber auch möglichst forschungsökonomisch und auf das spezifische Erkenntnisinteresse dieser Studie fokussiert vorzugehen.

Die Transkripte wurden anschließend mit Hilfe der Software MAXQDA kodiert und analysiert. Die Detailanalyse erfolgte gesprächsanalytisch orientiert im Rahmen einer Forschenden-Triangulation („Investigator-Triangulation“ nach Flick 2011: 14), bei der alle Forschenden die Transkripte in Online-Datensitzungen und Diskussionen gemeinsam analysierten. Interaktionen in der Gruppenarbeit werden hier im Sinne von Deppermann (2008: 8f.) als Gespräche verstanden, die durch die Abfolge von Aktivitäten der Lernenden entstehen. Die Lernenden gestalten das Gespräch aktiv mit dem Ziel, die gestellten Aufgaben gemeinsam zu lösen. In der Detailanalyse wurde zunächst versucht, herauszufinden, in welchen Schritten die Lernenden in den jeweiligen Gruppen bei der Bearbeitung der Aufgabe strategisch vorgehen. Die auf diese Weise identifizierten Schritte der Gruppenarbeit umfassen im Wesentlichen *Begrüßung*, *Gruppenbestätigung*, *Klärung der Aufgabe*, *inhaltliche Bearbeitung der Aufgabe*, *technisches Vorgehen* und *sprachbezogene Aspekte*. Wenn die Lernenden derselben BOS zugewiesen sind, begrüßen sie sich (*Begrüßung*), bestätigen ihre Gruppenzugehörigkeit (*Gruppenbestätigung*). Danach klären sie die Aufgabe, indem sie besprechen, welche Aufgabe zu lösen ist und wie sie dabei vorgehen werden (*Klärung der Aufgabe*). Anschließend beschäftigen sie sich mit den inhaltlichen Aspekten der Aufgabe und erarbeiten gemeinsam konkrete Lernprodukte, die im anschließenden Plenum präsentiert werden sollen (*inhaltliche Bearbeitung der Aufgabe*). Die Phasen *Begrüßung*, *Gruppenbestätigung*, *Klärung der Aufgabe* und *inhaltliche Bearbeitung der Aufgabe* sind typische Arbeitsschritte der Gruppenarbeit und

bilden somit die Hauptphasen („Makrostruktur der einzelnen Gruppenarbeitsphasen“ (Czyzak 2020: 268)). Die Phasen *technisches Vorgehen* und *sprachbezogene Aspekte* sind dagegen vergleichbar mit den „Nebensequenzen“ in der Studie von Schart (2021: 45f.), in der Unterrichtsinteraktion untersucht wurde. In solchen Phasen wenden sich die Lernenden in der Gruppenarbeit, wie Schart (2021: 268) erläutert, kurzzeitig von den Hauptphasen ab, setzen sich mit den aufgetretenen Problemen auseinander und kehren dann wieder zu den Hauptphasen zurück. In den Phasen *technisches Vorgehen* werden technische Probleme besprochen, wie beispielsweise das Freigeben des eigenen Bildschirms oder die Einstellung des Tons beim Abspielen von Videomaterialien. In den Phasen *sprachbezogene Aspekte* geht es um sprachliche Probleme, wie Aussprache, Grammatik oder Wortschatz. Während die Phasen *sprachbezogene Aspekte* typisch für fremdsprachliche Interaktionen sind, sind die Phasen *technisches Vorgehen* meistens mit der Mediennutzung verbunden, so dass sie in Online-Interaktionen, die notwendigerweise über technische Geräte vermittelt werden, häufig auftreten können.

Nach der Identifikation der Makrostruktur innerhalb der Interaktion in den Gruppenarbeiten wurden den Lernenden individuelle Codes zugewiesen, um ihre Redebeiträge zu systematisieren. So konnte zunächst festgestellt werden, wer in welcher Reihenfolge und wie oft an der Interaktion teilgenommen hat. Anschließend wurden die einzelnen verbalen und nonverbalen Beiträge der Lernenden in den jeweiligen Phasen im Hinblick auf Unterschiede in der Ausgestaltung der Interaktion zwischen den beiden Gruppen detailliert analysiert. Bei der Analyse auf dieser Mikroebene der Interaktion wurde explorativ vorgegangen, ohne von vornherein bestimmte Codes festgelegt zu haben. Dabei wurde wiederum eine Forschenden-Triangulation angewendet, indem dieselben Transkripte nacheinander von verschiedenen Forschenden analysiert und die Ergebnisse in gemeinsamen Sitzungen diskutiert wurden. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass die Daten aus unterschiedlichen Perspektiven des Forschendenteams betrachtet werden und sich die Analysen dadurch gegenseitig ergänzen.

Die Phänomene, die uns bei diesem explorativen Vorgehen als besonders interessant erschienen, waren die Art und Weise der Gesprächsorganisation, d.h. wie der Austausch von Redebeiträgen zwischen den Gesprächsteilnehmenden geregelt wird. Dies ist in unserem Fall, nämlich bei der Analyse des Gesprächs in der Gruppenarbeit, insofern relevant, als an der Gruppenarbeit mehrere Personen in einem hierarchiefreien Verhältnis beteiligt sind, so dass für die Gesprächsgestaltung größere Freiräume bestehen als bei Interaktionen in der Partnerarbeit mit nur zwei Lernenden oder, wie auch in Hoshii & Schumacher (2021: 28) erwähnt wurde, in einem Unterrichtsgeschehen, in dem die Lehrperson steuernd agiert. Als wichtige Codes identifiziert wurden vor allem *Rederecht ergreifen*, *Beiträge ratifizieren* und *Adressierung von Redebeiträgen*, insbesondere bei Fragen. Mit dem Code *Rederecht ergreifen* kann sichtbar gemacht werden, ob die Redebeiträge selbstinitiiert erfolgen, von wem sie geleistet werden und in welchem Umfang dies geschieht. Beim Code *Beiträge ratifizieren* handelt es sich um eine Art unmittelbarer Rückmeldung einer bzw. eines Gesprächsteilnehmenden auf einen vorangegangenen Redebeitrag einer bzw. eines anderen Gesprächsteilnehmenden. Damit drückt man verbal oder nonverbal durch Gestik oder Mimik z.B. Zustimmung oder Akzeptanz zu dem Gesagten der bzw. des anderen Gesprächsteilnehmenden aus. Mit diesem Code kann gezeigt werden, ob und von wem dieser Beitrag erbracht wird. Dies kann Aufschluss vor allem darüber geben, inwieweit die Interaktionen in der Gruppenarbeit von Gegenseitigkeit geprägt sind. Unter dem Code *Adressierung von Redebeiträgen* wurden Fragen näher betrachtet. Hierbei lassen sich zwei Arten von Fragen unterscheiden: *Fragen an*

alle und *Fragen an eine bestimmte Person*. Bei den an alle adressierten Fragen haben die Gesprächsteilnehmenden die Möglichkeit, selbstinitiiert das Wort zu ergreifen, während bei Fragen, die an eine bestimmte Person gerichtet sind, die fragende Person das Rederecht erteilt, d.h. die fragende Person entscheidet, wer antworten soll.

Im Gespräch der Lernenden geht es um die Interpretation eines Bildes, welche den Lernenden als Aufgabe gestellt wurde. Sie sollen sich gemeinsam eine kurze Geschichte zu dem Impulsbild überlegen und diese schriftlich festhalten (Abb. 1).

Aufgabe
Ihr sollt euch mit diesem Bild beschäftigen.
Denkt euch bitte eine Geschichte aus.

1. Was fühlt sich die Frau?
2. Was passiert gerade in ihrem Leben bzw. welche Vergangenheit hat sie?



The image is a colorful, abstract illustration on a yellow background. In the center, a woman with dark hair in a ponytail, wearing a blue top and a pink skirt, is depicted in a dynamic, almost dancing or falling pose. She is surrounded by various symbolic elements: a yellow sun with a smiling face, a blue lightning bolt, a pink and blue swirl, and other abstract shapes in shades of pink, blue, and yellow. The overall style is vibrant and expressive, designed to stimulate creative interpretation.

Abbildung 1: Aufgabenstellung für die Gruppenarbeit

Das Impulsbild zeigt eine Frau in der Mitte und einige symbolische Zeichnungen, die ihre Gefühle darstellen sollen. Das Bild lässt verschiedene Interpretationen zu und ist daher geeignet, Interaktionen zwischen den Lernenden anzuregen. Somit steht bei der Aufgabe die inhaltliche Auseinandersetzung im Vordergrund und nicht die sprachliche Form, wie es auch für die Interaktion in der Alltagskommunikation außerhalb des Unterrichts typisch ist.

Die Aufgabe wurde als Abschlussaufgabe am Ende einer Online-Sitzung in zwei Gruppen durchgeführt. Die Gruppe 1 bestand aus 8 Lernenden (6 Lernerinnen und 2 Lernern, S1-S8), die Gruppe 2 aus 6 Lernerinnen (S11-S15). Die Bearbeitungszeit betrug ca. 15 Minuten.

5 Auszüge aus dem Datenmaterial

5.1 Einstiegsphase

Im Folgenden werden ausgewählte Auszüge aus unserem Datenmaterial vorgestellt. Es handelt sich um die Einstiegsphasen der Gruppenarbeit, in der die im letzten Abschnitt skizzierte Aufgabe besprochen werden soll. In den beiden hier vorgestellten Gruppen durchläuft der Einstieg in die Zusammenarbeit dieselben Phasen: *Begrüßung*, *Gruppenbestätigung* und *Klärung der Aufgabe*. Aber diese ersten drei Phasen werden sehr unterschiedlich umgesetzt. Zuerst wird die Einstiegsphase von Gruppe 1 betrachtet (Transkriptionsregeln vgl. Anhang).

Transkriptauszug 1: Einstiegsphase Gruppe 1

```
01 S1: hallo
02 S2: hallo
03 S3: hallo
04 S4: hallo
05 S1: wir sind neun menschen hm? (30) [S lesen Aufgabe, S1 räumt herum etc.]
06 S1: okay wir schreibt äh eine geschichte? (.) also (4) zuerste frage was
07     fühlt sich die frau (16) wer sagt (.) wie findet die- diese frau (4)
08     zum beispiel sie (.) ist glücklich oder (.) traurig (5) wie findest
09     (S2: ich glaube) du
```

Am Anfang begrüßen die Lernenden einander mit „hallo“. Also findet hier eine verbale Begrüßung von mehreren Teilnehmenden statt. Dann sagt S1 „wir sind neun menschen hm?“ und dann wird 30 Sekunden lang nichts geäußert. Diese Phase kann als *Gruppenbestätigung* angesehen werden. Einige Lernende scheinen die Aufgabe zu lesen, was anhand des Videomaterials nachvollzogen werden kann, andere jedoch scheinen einfach abzuwarten. Charakteristisch ist hier, dass sich S1 während dieser 30 Sekunden mit Herumräumen und der Einstellung seiner Endgeräte – von denen er anscheinend zwei nutzt – beschäftigt. Dabei blickt er auf einen seiner Bildschirme, aber da er die Kamera eines anderen Geräts nutzt, erscheint er aus Sicht der anderen Teilnehmenden abgewandt. Auch der Blick von S6 ist immer wieder vom Bildschirm abgewandt, wo sie etwas anderes (möglicherweise ebenfalls einen weiteren Bildschirm) zu betrachten scheint. Nachdem 30 Sekunden nichts geäußert wurde, ergreift S1 wieder das Rederecht und skizziert den Arbeitsauftrag unter Rückgriff auf die Formulierungen aus der Aufgabenstellung (vgl. Transkriptauszug 1, Z. 06-09). Diese Phase kann als *Aufgabenklärung* bezeichnet werden. Hier initiiert S1 zwar die Aufgabebearbeitung, scheint aber nicht auf die anderen Gruppenmitglieder zu achten. So leitet er von der Aufgabenklärung unmittelbar in die Aufgabebearbeitung („also (4) zuerste frage“) über. In seinem Redebeitrag gibt es zwar mehrere längere Pausen, aber sie bleiben ungenutzt, da niemand das Rederecht ergreift.

Im Folgenden ist die Einstiegsphase von Gruppe 2 wiedergegeben.

Transkriptauszug 2: Einstiegsphase Gruppe 2

```
01 S11: hallo (.)
02 S12: hallo: [winkt] (3)
03 S13: hallo
04 S14: [S12 lacht leicht] hallo (7)
05 S11: wir sind gruppe (.) zwei?
06 S12: ja [nickt leicht] gruppe (S13: [nickt] zwei) zwei
```

07 S11: ah (5) [lacht leicht] (28) [L lesen Aufgabe, vereinzelt Hintergrund-
08 geräusche, leises Mitlesen]
09 S11: wir wir müssen eine geschichte machen? (3)
10 S13: ja [nickt]
11 S11: ah
12 S13: ah: (.) vielleicht d-drei oder vier sätze?
13 S11: ah: [nickt]

Ebenso wie in Gruppe 1 begrüßen zuerst die Lernenden einander mit „hallo“, doch findet hier die Begrüßung nicht nur verbal statt, sondern auch gestisch. Sie wird durch Winken, leichtes Lachen und Lächeln begleitet. Die nächste Phase der *Gruppenbestätigung* sieht auch etwas anders aus (vgl. Transkriptauszug 2, Z. 05-07). Diese Phase wird wieder durch viel Nicken und Lachen begleitet und die Gruppenbestätigung findet dialogisch statt. Dann folgt die nächste Phase, nämlich die *Aufgabenklärung* (vgl. Z. 09-13). So wie in Gruppe 1 gibt es auch hier ungefüllte Pausen, aber das Rederecht wird ergriffen. Insgesamt sind alle Beiträge kürzer. Öfter wird eine Aussage mehrfach durch Wiederholung bestätigt. Besonders charakteristisch ist hier, dass alle Teilnehmenden durchgehend der Kamera zugewandt sind, was meist mit einem weiteren Signal wie Nicken oder Lächeln verbunden ist.

Nun sollen die beobachteten Merkmale der beiden Gruppen zusammengefasst werden:

In Gruppe 1 begrüßen sich nicht alle Teilnehmenden verbal – und unmittelbar nach Start der BOS wenden zwei von ihnen sich bzw. ihren Blick vom Bildschirm ab (und tun dies auch später immer wieder). Die Gruppenbestätigung geschieht durch einen Lerner und bleibt ohne Rückmeldung. Die Aufgabenklärung findet weiterhin nur durch einen Lerner und ohne Rückmeldung statt. Anschließend daran erfolgt die inhaltliche Bearbeitung der Aufgabe.

In Gruppe 2 sieht es ganz anders aus. Die Begrüßung geschieht verbal und gestisch mit Lächeln und Winken. Es wird viel Gegenseitigkeit hergestellt. Die Gruppenbestätigung findet durch drei Lernerinnen verbal statt und die anderen nicken dabei. Bei der Aufgabenklärung wird eine Frage von einer Lernerin gestellt, darauf folgen Rückmeldungen und Rückbestätigungen verbal und nonverbal.

Die beiden parallel verlaufenden BOS durchlaufen zu Beginn also Phasen mit jeweils vergleichbaren Funktionen, deren interaktionale Ausprägung aber stark voneinander abweicht. Es beginnen sich hier zwei verschiedene Muster der Zusammenarbeit herauszubilden, deren weitere Ausgestaltung sich in den nachfolgenden Gesprächsabschnitten nachvollziehen lässt.

5.2 Ausgewählte Codes

Um die Ausprägung dieser unterschiedlichen interaktionalen Muster in den beiden Gruppen genauer nachzuzeichnen, sollen zunächst zwei weitere Gesprächsabschnitte durch die Linse der Codes *Rederecht ergreifen* und *Beiträge ratifizieren* betrachtet werden. Anschließend wird die Adressierung von Redebeiträgen über die gesamten BOS untersucht.

5.2.1 Die Codes „Rederecht ergreifen“ und „Beiträge ratifizieren“

Zunächst soll anhand von zwei ausgewählten Codes, nämlich *Rederecht ergreifen* und *Beiträge ratifizieren*, illustriert werden, wie sich die Interaktionen in beiden Gruppen in Bezug auf die Partizipation der Gruppenmitglieder unterscheiden. Ausgewählt wurden dazu zwei Abschnitte, die ebenfalls relativ zu Anfang der BOS liegen. In beiden beginnen die Gruppen mit der Aufgabenbearbeitung. Im Falle von Gruppe 1 geschieht dies bereits am Ende des oben wiedergegebenen Ausschnitts. Bei Gruppe 2 kommt es nach der Einstiegsphase noch zu einer Bedeutungsaushandlung in Bezug auf die zweite Aufgabe, die sich über einige wenige *turns* erstreckt.

In Gruppe 1 hat S1 das Rederecht zur Aufgabenklärung ergriffen und dann selbst unmittelbar zur inhaltlichen Bearbeitung der Aufgabe übergeleitet, indem er die erste Frage vom Arbeitsblatt abliest. Darauf tritt eine längere Pause ein, in der niemand das Rederecht ergreift (vgl. Transkriptauszug 3, Z. 07). Mit der Aufforderung „wer sagt“ und einer anschließenden eigenen Reformulierung der Frage („wie findet die- diese frau“) sowie sogar der Vorgabe von Antwortmöglichkeiten („zum beispiel sie (.) ist glücklich oder (.) traurig“) bietet er den anderen Gruppenmitgliedern mehrfach das Rederecht an, auch durch die nochmalige Ansprache der Gruppe („wie findest du“), und nimmt es sich dann immer wieder zurück, wenn von den anderen keine Reaktion kommt.

Transkriptauszug 3: Beginn der Aufgabenbearbeitung Gruppe 1

06 S1: okay wir schreibt äh eine geschichte? (.) also (4) zuerste frage was
 07 fühlt sich die frau (16) wer sagt (.) wie findet die- diese frau (4)
 08 zum beispiel sie (.) ist glücklich oder (.) traurig (5) wie findest
 09 (S2: ich glaube) du
 10 S2: ich glaube sie fühlt ähm stressig
 11 S1: stressig? [S3 u. S5 nicken] okay (10) oder hast du andere idee? (.)
 12 haben sie (S3: ich ah) andere idee? (S3: ich denke) ja?
 13 S3: sie sagt (.) diese (.) ähm diese ort ist klein?
 14 S1: em hm (bejahend) (.) was ist klein (.) noch einmal bitte? (2)
 15 S3: ah (2) hier hier ist klein [lacht leicht]
 16 S1: ah ah okay okay okay (14) und noch andere (.)

Schließlich ergreift (Z. 9-10) S2 („ich glaube“, „ich glaube sie fühlt ähm stressig“) das Rederecht. S1 reagiert (Z. 11) mit der verbalen Ratifizierung („stressig? okay“), wobei sich auch S3 und S5 in die Aushandlung einbringen, indem sie die Aussage von S2 schon während der Wiederholung durch S1 nonverbal durch Nicken ratifizieren. Darauf notiert S1, wie es scheint, den Vorschlag von S2 auf seinem zweiten Endgerät, wobei er sich von der Kamera abwendet, und bleibt dadurch im Besitz des Rederechts, das er dann nutzt, um sich nach der so entstandenen Pause wieder mit Aufforderungen, sich zu äußern, an die Gruppe zu wenden („oder hast du andere idee? (.) haben sie andere idee?“).

Als nächstes ergreift S3 das Rederecht (Z. 12-13) und macht einen neuen Vorschlag („sie sagt (.) diese (.) ähm diese ort ist klein?“), was wiederum von S1 durch ein Rückmeldesignal ratifiziert wird: „em hm“ (Z. 14). An dieser Stelle beteiligt sich niemand von den anderen Gruppenmitgliedern mehr an der Ratifizierung dieser Äußerung, weder verbal noch nonverbal. S1 behält weiterhin das Rederecht und nutzt es zu einer Klärungsaufforderung („was ist klein (.) noch einmal bitte?“), der S3 nachkommt (Z. 15), woraufhin wieder nur S1 ratifiziert (Z. 16): „ah ah okay okay okay“. Nach einer längeren Pause fordert er dann die anderen Gruppenmitglieder zu weiteren Äußerungen auf („und noch andere“).

Im weiteren Verlauf dieser BOS finden sich schließlich nur noch Ratifizierungen durch S1, auch nonverbal beteiligen sich keine anderen Gruppenmitglieder mehr an der Reaktion auf Äußerungen.

Der Wechsel des Rederechts in Gruppe 1 ist also dadurch gekennzeichnet, dass S1 dieses gewissermaßen verwaltet, indem er Fragen an die Gruppenmitglieder richtet, Beispielantworten formuliert oder zu Äußerungen auffordert – und die anderen Teilnehmenden sich dementsprechend in Reaktion auf diese moderierenden Impulse äußern. Die verbale Ratifizierung der Beiträge der anderen geschieht ebenfalls durch S1, nonverbale Ko-Ratifizierungen durch die anderen verschwinden im Laufe des untersuchten Gesprächsabschnitts.

Zu Beginn des vergleichbaren Gesprächsabschnitts in Gruppe 2 ergreift S13, die auch schon die vorangegangene Aushandlung einer Wortbedeutung im Rahmen der Aufgabenklärung (Transkript Z.13-27, hier nicht wiedergegeben) initiiert hatte, wieder das Rederecht und führt zur Bearbeitung der ersten Aufgabe hin („erste wir müssen ähm erste frage?“; Z. 28). S11 ratifiziert (Z. 29) den Beitrag nonverbal mit einem Nicken und dann auch verbal („ja“); S14 schließt sich mit einem Nicken der Ratifizierung an. S11 behält dann das Rederecht und liest (Z. 29) die erste Frage vor, womit sie unmittelbar an den Vorschlag von S13 anschließt. Daraufhin wechselt das Rederecht wieder zu S13, die diese Frage beantwortet (Z. 30). Dies ratifizieren (Z. 31) S11, S15 und S14 nonverbal durch ein Nicken, S11 äußert sich auch durch ein bestätigendes Rückmeldesignal: „hm“.

Transkriptauszug 4: Beginn der Aufgabenbearbeitung Gruppe 2

- 28 S13: [lacht] okay (11) erste wir müssen ähm erste frage? (.)
29 S11: [nickt] ja [S14 nickt] was was fühlt sich die frau? (5)
30 S13: äh ich denke die frau haben viele gefühl? (2)
31 S11: [nickt, S15 nickt] hm (bejahend) [S14 nickt] (3)
32 S13: ah ah zum beispiel glücklich? oder: (S11: glücklich?) und re- rechte?
33 rechte sei- rechte und über (2)
34 S11: recht- [zu sich selbst]
35 S13: rechter? (2) ähm (.)
36 S11: h glücklich [nickt] ja (S13: ja)
37 S13: glücklich ja [nickt]
38 S11: ja
39 S15: [nickt] hm (bejahend) (7)
40 S11: ber ich denke (.) ah: (2) sie sie hat ein (.) nicht gut (S13: ah
41 [nickt], S15 nickt)) nicht gut ah: [fasst sich an den Kopf] em-
42 S13: em- emotion? (S11: ja)
43 S11: [nickt] ja emotion (S13: ah okay [nickt])
44 S13: [nickt] ja [S14 nickt] ah

In der Folge wechselt das Rederecht immer wieder zwischen S13 und S11: S13 führt (Z. 32) ihre Aussage aus, worauf eine Klärungsaufforderung von S11 folgt „glücklich?“, der S13 nachkommt, worauf S11 und S15 nacheinander bestätigen (Z. 36-39). Darauf ergreift wiederum S11 mit einem Einwand das Rederecht und mithilfe von S13 kommt (Z. 40-43) es zu der Ko-Konstruktion des Satzes „sie hat ein nicht gut emotion“. Diesen Beitrag ratifizieren im Laufe seines Zustandekommens wiederum S13, S15 und S14 inhaltlich durch verbale und nonverbale knappe Rückmeldungen.

Insgesamt lässt sich also Folgendes festhalten: Im Gegensatz zu Gruppe 1, in der S1 das Rederecht verwaltet und im Laufe des Gesprächsabschnitts auch die Ratifizierung übernimmt, wechselt in Gruppe 2 das Rederecht frei zwischen – in diesem Abschnitt – vor allem zwei Teilnehmerinnen. Ein deutlicher Unterschied zu Gruppe 1 liegt weiterhin darin, dass Ratifizierungen von Beiträgen überwiegend von mehreren Gruppenmitgliedern gemeinsam vorgenommen werden, indem einige derjenigen, die gerade nicht unmittelbar an den verbalen Aushandlungen beteiligt sind, nonverbal durch ein Nicken bestätigen.

5.2.2 Die Codes „Fragen an alle“ und „Fragen an einzelne“

Ein Vergleich der Codes *Fragen an alle* und *Frage an einzelne* lässt einen weiteren Aspekt der unterschiedlichen Interaktionsmuster in beiden Gruppen hervortreten und erlaubt es, deren Etablierung nachzuvollziehen. Dazu soll hier die Vorkommenshäufigkeit der beiden Codes in beiden Gruppen miteinander verglichen werden, und zwar in Bezug auf ihr Vorkommen über die Dauer der gesamten BOS hinweg (Tab. 1). Dabei fällt auf, dass bei Gruppe 1 nur im ersten Drittel *Fragen an alle* vorkommen; alle werden von S1 realisiert. (Die letzte an alle gerichtete Frage äußert S1 bei 05'16'' bei einer Gesamtdauer der BOS von 14'46'').

	Gruppe 1		Gruppe 2	
	Fragen an alle (Anzahl/Beispiele)	Fragen an einzelne (Anzahl/Beispiele)	Fragen an alle (Anzahl/Beispiele)	Fragen an einzelne (Anzahl/Beispiele)
1. Drittel (00'00''- 05'16'')	6 (Pluralform nicht angemessen) „wie findest du“ „oder hast du andere idee? (.) haben sie andere idee“	1 „S6 hast du idee? wie findet die frau“	6 „wir wir müssen eine geschichte machen?“ „eh eh was bedeutet vergangenheit?“	0
Restzeit (05'17''- 14'46'')	0	9 „S4 kannst du antworten“		

Tabelle 1: Adressierung von Redebeiträgen – Verteilung über die BOS

Danach geht S1 dazu über, Gruppenteilnehmende, die sich noch nicht an dem Gespräch beteiligt haben, direkt anzusprechen. Dies versucht er schon zu einem früheren Zeitpunkt, nachdem zuvor eine längere Pause entstanden war (03'25'': „(8) und noch [feuert gestisch an, S3 lacht, S5 lächelt] noch kommt (10) so (.) S6 hast du idee? wie findet die frau (7) S6 wie findest du diese frau (.) was denkt (6) vielleicht schwierig?“), S6 reagiert jedoch nicht.

Eine Besonderheit einiger der Fragen, die S1 zuvor an alle gerichtet hatte, war, dass sie teilweise sprachlich nicht angemessen realisiert werden. So äußert S1 in Transkriptionsauszug 3 (Z. 08-09): „wie findest du“; und in Z. 11-12: „oder hast du andere idee? (.) haben sie andere idee?“. Besonders anhand des Versuchs einer Selbstkorrektur von „hast du“ zu „haben sie“ – die wohl auf die angemessene Form „habt ihr“ abzielt – lässt sich vermuten, dass sich die Frage eigentlich an alle richtet. Des Weiteren ist aus dem Gesprächskontext an den entsprechenden Stellen nicht ersichtlich und aus dem Video nicht erkennbar, dass sich S1 an eine konkrete Person richten würde. Möglich ist, dass diese unangemessenen Realisierungen die anderen Teilnehmenden verunsichern, ob jemand Bestimmtes gemeint ist, und sie daher nicht reagieren.

Andererseits fällt bei seinen direkten Ansprachen einzelner Gruppenmitglieder (Code *Frage an eine Person*) unter der Nennung von Namen auf, dass er mitunter die Aussprache dieser Namen nicht angemessen realisiert. Auch dies könnte eine der Ursachen dafür sein, dass Teilnehmende, wie im obigen Beispiel S6, nicht reagieren und somit Pausen entstehen.

Insgesamt führt der Wechsel von *Fragen an alle* zu *Fragen an eine Person* zu einer noch weitergehenden Zentralisierung der Interaktion in Gruppe 1, da S1 nun nicht mehr nur den Zeitpunkt kontrolliert, zu dem andere etwas sagen können, indem er – wie in 5.2.1 beschrieben – das Rederecht zur Disposition stellt, sondern auch festlegt, wem das Rederecht zugeteilt wird.

Demgegenüber lassen sich in Gruppe 2 nur *Fragen an alle* feststellen, wie z. B. in Transkriptauszug 2 (Z. 09) von S11: „wir wir müssen eine geschichte machen?“ oder, in der bereits erwähnten Aufgabenerklärung von S11: „eh eh was bedeutet ver- vergangenheit?“ (02'27' '). Ebenso fällt auf, dass für Gruppe 2 beide Codes insgesamt nur sechs Mal vergeben wurden, während in Gruppe 1 insgesamt sechzehn *Fragen an alle* bzw. *Fragen an einzelne* identifiziert wurden. Das kann auch als Hinweis darauf gelesen werden, dass der Meinungsaustausch in Gruppe 2 fließender verläuft und weniger moderierender Elemente bedarf.

5.3 Erste Ergebnisse

Anhand der vorgestellten Transkriptauszüge kommen die unterschiedlichen Ausgestaltungen der Interaktionsverläufe in den beiden Gruppen deutlich zum Vorschein. Während sich in der Gruppe 1 bereits nach wenigen Turns ein Student in einer moderierenden Rolle wiederfindet (als ein gewissermaßen emergenter Moderator) und die Aufgabenbearbeitung ohne seine Impulse nicht voranzuschreiten scheint, zeichnet sich Gruppe 2 durch eine kollaborative Zusammenarbeit aus, die durch ein hohes Maß an Gleichheit, gegenseitige Bezugnahme, positive Rückmeldungen und Unterstützungsangebote manifest wird. Diese verschiedenen Gruppeninteraktionsmuster spiegeln sich darüber hinaus auch in der Beteiligung der einzelnen Mitglieder am Gruppengespräch wider, die durch die Dokumentenporträts für alle Phasen der Gruppenarbeit veranschaulicht werden (Abb. 2).

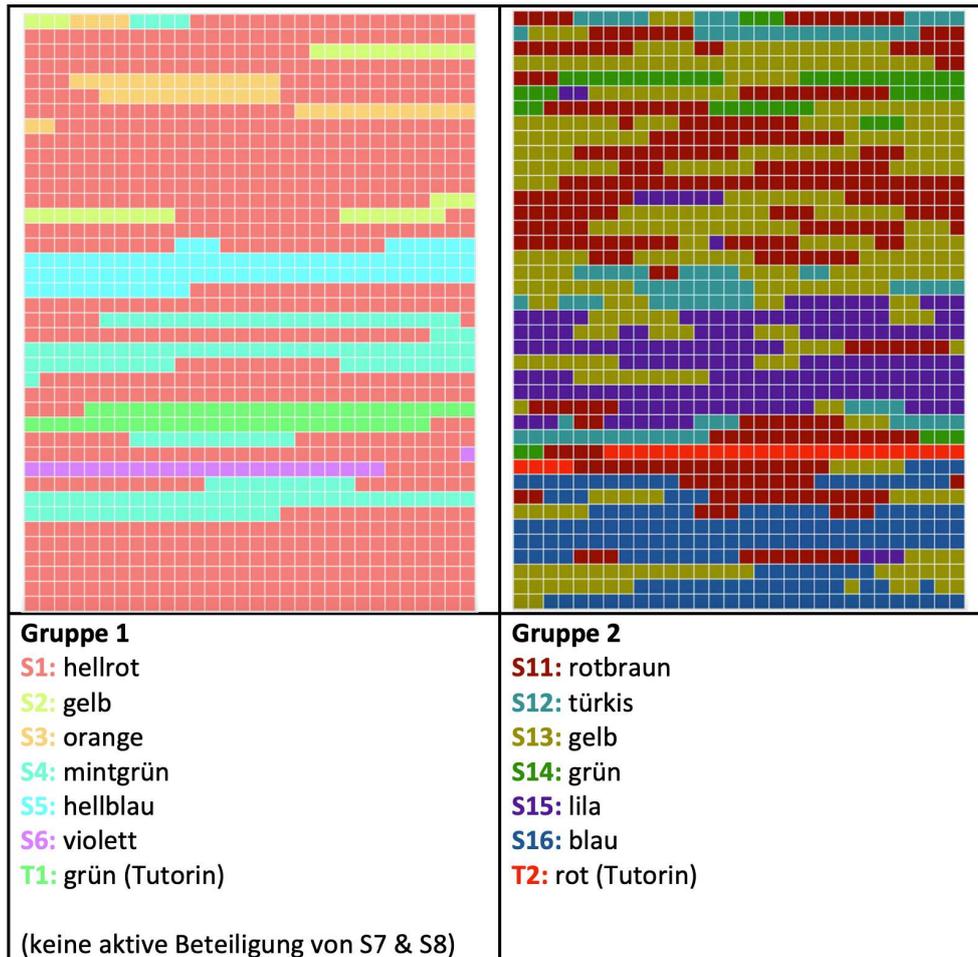


Abbildung 2: Dokumentenportraits der Redeanteile der einzelnen Lernenden

Durch den hohen Redeanteil von S1 in Gruppe 1 dominiert die hellrote Farbe die grafische Veranschaulichung der Zusammenarbeit. Im Vergleich mit den Redebeiträgen der anderen Lernenden sind die von S1 deutlich länger und scheinen die der anderen einzurahmen. Die Abbildung von Gruppe 2 hingegen zeigt ein heterogeneres Bild: Zwar übernehmen S13 (gelb), S15 (lila) und S16 (blau) zeitweise die Leitung des Gruppengesprächs, doch sind ihre Redebeiträge stets offen für Ergänzungen oder Rückmeldungen der anderen Mitglieder, was durch die farblichen Unterbrechungen auch optisch sichtbar wird. Kurze Redebeiträge, wie etwa die Vorschläge und Rückversicherungen in Frageform (vgl. Transkriptauszug 2), sowie der Blick in die Runde bzw. auf den Bildschirm zur Überprüfung verbaler und nonverbaler Bestätigungen gleich zu Beginn der Zusammenarbeit führen auch im weiteren Verlauf der Aufgabebearbeitung zu einem eher kollaborativen Vorgehen in Gruppe 2. Die langen, scheinbar ungenutzten Pausen, in denen keine Reaktionen auf die Fragen von S1 oder Initiativergreifungen seitens der anderen Gruppenmitglieder zu erkennen sind, setzen sich auch in der weiteren Gruppenarbeit fort. Zu vermuten ist, dass die nicht ganz angemessenen Formulierungen der Fragen (vgl. 5.2.2) sowie die Positionierung der Kamera bzw. des Bildschirms, durch die die Hinwendung zur Kamera und somit zu den anderen Gesprächsteilnehmenden erschwert wird, gleich zu Beginn der BOS zu einer gewissen Unsicherheit unter den Lernenden führt, so dass die einzelnen in der Passivität verharren, da sie nicht wissen, wie sie angemessen handeln können (vgl. Czyzak 2023: 275f.).

Es bleibt festzuhalten, dass trotz identischer Aufgabenstellung die Interaktion in Gruppe 1 eher einem moderierten Unterrichtsgespräch ähnelt, während in Gruppe 2 ein freies, unstrukturiertes Gruppengespräch zustande kommt. Das Vorgehen in Gruppe 1 verhindert die Entstehung von Interaktionen, wie sie im Alltag, also beim *learning in the wild*, vorzufinden sind und erschwert es, aus dem häufig im Fremdsprachenunterricht zu beobachtenden Frage-Antwort-Muster (vgl. u.a. IRF (*Initiation – Response – Feedback*)-Muster; Sinclair & Coulthard 1975) auszubrechen. Lehrende haben nur selten einen Einblick in die Interaktion zwischen Studierenden in BOS; dennoch sollten Fragen nach der Ausgestaltung dieser interaktionalen Freiräume nicht unbeachtet bleiben. Für eine Unterrichtspraxis, in der die Lernenden auf eine selbständige Sprachanwendung im Alltag vorbereitet werden sollen, gilt es zu reflektieren, wie der Verlauf von Gruppenarbeitsphasen, z.B. in ihrer Vor- und Nachbereitung, beeinflusst und freie Interaktionen nach dem Vorbild von Gruppe 2 angeregt werden können.

6 Fazit und Ausblick

Die vorgestellten Analysebeispiele aus den BOS bieten lediglich einen ersten Einblick in die Aushandlungsprozesse in Gruppenarbeitsphasen. Dennoch zeigt sich, wie unterschiedlich in den jeweiligen Gruppen aufeinander Bezug genommen und ein gemeinsames Vorgehen zur Bearbeitung des Arbeitsauftrags ausgehandelt wird. Um die Etablierung von Interaktionsmustern innerhalb der Gruppenarbeitsphase weiter herauszuarbeiten, müssen weitere Gruppenarbeiten betrachtet und mit der bisherigen Analyse abgeglichen werden. Auch das Zusammenspiel zwischen Plenumsphasen und Gruppenarbeitsphasen sollte dabei fokussiert werden: Wie wirkt sich der Arbeitsauftrag, aber auch die Art und Weise, wie die Lehrperson diesen im Plenum anleitet, auf die Gruppenarbeit in BOS aus? Was wurde in der BOS ausgehandelt und was zeigt sich davon in einer anschließenden Plenumsphase? Darüber hinaus spielen auch die Ziele der Lernenden für die Gruppenarbeit eine wichtige Rolle, welche in weiteren Schritten und für eine vertiefte Analyse der beobachteten Interaktion zu berücksichtigen ist.

Hinsichtlich der Unterrichtspraxis unterstreichen die bisherigen Analysen aus den BOS im Kursangebot „Deutsch A2“ die besonderen Herausforderungen für Gruppenarbeiten im virtuellen Raum: Zum einen gilt es, die technischen Besonderheiten in virtuellen Lernsettings mit den Lernenden gemeinsam zu erkunden, statt sie als gegeben vorauszusetzen, um geeignete Rahmenbedingungen für eine gelingende Gruppenarbeit zu schaffen (vgl. u.a. Rösler & Zeyer 2021: 564-566). Mit Blick auf das Gesamtkorpus zu den BOS im vorgestellten Online-Kurs gehört hierzu einerseits, dass die Studierenden mit den technischen Möglichkeiten der jeweiligen Software vertraut sind und diese auf ihrem Endgerät nutzen können, und andererseits, dass sie diese auch benennen können (z.B. „Bildschirm teilen“, „im Chat schreiben“, „die Seite vergrößern“).

Zum anderen zeigen die bisherigen Analysen, dass Strategien zur Organisation des Rederechts und zur gegenseitigen Bezugnahme für eine gelingende Zusammenarbeit in den Gruppen essentiell sind. Auch die Anrede spielt dabei eine wesentliche Rolle, da Unsicherheiten bei der Aussprache von Namen oder beim Formulieren im Singular oder Plural (s. Abschnitt 5.2.2: „Was denkst du?“ vs. „Was denkt ihr?“) nicht durch nonverbale Hinweise wie Blickrichtung oder eine Handbewegung ausgeglichen werden können. Gleichzeitig sind andere nonverbale Aspekte für die digitale Interaktion (s. Abschnitt 5, z.B. Nicken, Lächeln,

Hinwenden zur Kamera vs. Abwenden) und insbesondere in BOS von hoher Bedeutung (vgl. Feick 2020). Die bisherigen Daten aus dem untersuchten Online-Kurs legen nahe, dass eine Sensibilisierung für diese Besonderheiten eine entscheidende Rolle für gelingende kollaborative Gruppenarbeiten in BOS spielt. In dieser Form können BOS ihr didaktisches Potenzial im aufgabenbasierten Unterricht entfalten und im virtuellen Klassenzimmer als Schritt zum Sprachenlernen *in the wild* genutzt werden. Welche Faktoren zum Gelingen solcher Gruppeninteraktionen beitragen, gilt es künftig weiter zu erforschen.

7 Literaturverzeichnis

- Barraja-Rohan, Anne-Marie (2015): "I told you": Storytelling development of a Japanese learning English as a Second Language. In: Cadierno, Teresa; Eskildsen, Søren Wind (Eds.): *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: DeGruyter Mouton, 271–304.
- Breen, Michael P. (1987): 1. Learner contribution to task design. In: Candlin, Christopher N.; Murphy, Dermot F. (Eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 23–46.
- Czyzak, Olga (2020): Gesichtswahrung in kommunikativen Aufgaben – Ein mehrperspektivischer Blick auf Gruppenarbeitsphasen. *Deutschunterricht in Japan* 24, 33–52.
- Czyzak, Olga (2023): *Gesichtskritische Episoden in Gruppenarbeitsphasen: Interaktionen unter Lernenden in einem aufgaben- und inhaltsbasierten DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche Analysieren: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Donato, Richard (1994): Collective scaffolding in second language learning. In: Lantolf, James P.; Appel, Gabriela (Eds.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 33–56.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod; Skehan, Peter; Li, Shaofeng; Shinitani, Natsuko; Lambert, Craig (2020): *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erichsen, Göntje (2021): Multimodale Ressourcen in Peer-Interaktion: Zur Rekonstruktion gemeinsamer Aufgabenbearbeitungsprozesse von Schüler*innen im Hinblick auf Zweitsprachaneignung. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1 (1), 69–94.
- Eskildsen, Søren Wind; Theodórsdóttir, Guðrún (2017): Constructing L2 Learning Spaces: Ways to Achieve Learning Inside and Outside the Classroom. *Applied Linguistics* 38 (2), 143–164.
- Feick, Diana; Alm, Antonie (2021): Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout-Räumen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48 (5), 516–544. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0071>.
- Feick, Diana (2020): Ist das Kollaboration?: Multimodale Aspekte von Gruppeninteraktion in der Fremdsprache Deutsch. *Deutsch als Fremdsprache* 2, 79–87.
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation: Eine Einführung*. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gettys, Serafima; Bayona, Patricia; Rodriguez, Rovio (2018): From a Usage-Based Model to Usage-Based Instruction: Testing the theory. *International Journal of Education and Human Developments* 4 (2), 50–71.

- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2021): Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1 (1), 13–34.
- Kovbasyuk, Larysa (2022): Interaktion in Breakout-Räumen im DaF-Unterricht. In: Tinnefeld, Thomas; Lochtmann, Katja (Eds.): *Befähigung zur grenzenlosen Kommunikation: Ansätze – Methoden – Verfahren*. Saarbrücken: HTW Saar, 171–188.
- Möller, Max; Andreas, Torsten; Fehrmann, Ingo; Schumacher, Nicole (2021): Scaffolding in der Peer-Interaktion im DaF-Unterricht. In: Hinzmann, Friederike; Storz, Coretta; Hülsmann, Annemarie; Rosner, Ulrike; Dupke, Benjamin (Eds.): *Vermitteln – Verbinden – Verstehen: Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 151–169. DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2021-1852>.
- Olson, Agnes Madeleine (2017): *Peer-gestütztes fremdsprachiges Lesen und Leistungsheterogenität*. Bern: Peter Lang.
- Pekarek Doehler, Simona; Skogmyr Marian, Klara (2022): Functional Diversification and Progressive Routinization of a Multiword Expression in and for Social Interaction: A Longitudinal L2 Study. *The Modern Language Journal* 106, 23–45.
- Rösler, Dietmar; Zeyer, Tamara (2021): Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48 (5), 545–568. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0072>.
- Schart, Michael (2019): Soziokulturelle Perspektive: Modi dialogischen Lernens und studentisches Engagement. In: Schart, Michael (Ed.): *Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität: Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 125–236.
- Schart, Michael (2021): Dialogisches Lernen in einer digitalen Lernumgebung. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1 (1), 35–68.
- Schmidt, Thomas; Schütte, Wilfried; Winterscheid, Jenny (2015): *cGAT*. Konventionen für das computergestützte Transkribieren in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT2). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. [https://agd.ids-mannheim.de/download/cgat_handbuch_version_1_0.pdf, 08.03.2024].
- Sinclair, John & Coulthard, Malcolm (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Storch, Neomy (2002): Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning* 52 (1), 119–158.
- Swain, Merrill (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978/2019): *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wagner, Johannes (2015): Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning. In: Cadierno, Teresa; Eskildsen, Søren Wind (Eds.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, 75–104.

8 Anhang

L	Lehrperson
S1, S2, ...	Studierende/r (auch in Teilnehmendenäußerungen)
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
-3	Angabe der Pausenlänge in Sekunden
hallo:	Dehnung
re- rechte	Wortabbruch
ah / äh / ähm	Lautäußerungen, gefüllte Pausen
hm (bejahend)	Bejahende Lautäußerung
(s2: ich glaube)	gleichzeitiges Sprechen bzw. gleichzeitige Reaktion
[winkt]	para- und außersprachliche Handlungen bzw. Ereignisse
stressig?	steigende Intonation

Tabelle 2: *Transkriptionsregeln*