



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2025, Band 5, Heft 1

## **Datengeleitete Selbstwahrnehmung der Studierendenkooperation im virtuellen Austausch**

Diana Feick

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Tamara Zeyer

Universität Augsburg

## Zusammenfassung

Virtuelle Austausche (VA) ermöglichen interkulturelle Zusammenarbeit und sprachliches Handeln über Landesgrenzen hinweg. Besonders in der Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrkräfte fördern sie sprachliche, fachliche und interaktionsbezogene Kompetenzen. Gleichzeitig stellen Herausforderungen wie digitale Kommunikationsbarrieren hohe Anforderungen an die Zusammenarbeit der Studierenden. Dieser Beitrag untersucht, inwiefern datengeleitete Interaktionsanalysen in VA-Projekten zur Reflexion der eigenen kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten beitragen können. Im Fokus der Studie steht ein virtueller Austausch zwischen einer neuseeländischen und einer deutschen Universität, in dem Studierende ihre Interaktionsprozesse analysierten und reflektierten. Hierbei wurde ein besonderes Augenmerk auf die Selbstwahrnehmung der Studierenden hinsichtlich der Gruppeninteraktion gelegt. Die Ergebnisse basieren auf zwei Fallstudien, die die Interaktionsanalysen der Studierenden sowie deren Reflexionen über ihre kooperative Praxis im VA beleuchten. Die Studie leistet somit einen Beitrag zur Erforschung der Selbstwahrnehmung und Reflexion im VA und zeigt Potenziale auf, wie datengeleitete Interaktionsanalysen zur Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrkräfte genutzt werden können.

**Schlagwörter:** Kooperation; Kollaboration; virtueller Austausch; Selbstwahrnehmung

## Abstract

Virtual exchanges (VE) facilitate intercultural cooperation and verbal action across national borders. Especially in the training of prospective foreign language teachers, they promote linguistic, technical and interaction-related competences. However, challenges such as digital communication barriers place high demands on student collaboration. This article examines the extent to which data-led interaction analyses in VE projects contribute to students' reflection on their own communicative and collaborative skills. The study focuses on a VE between a New Zealand and a German university in which students analysed and reflected on their interactions. Particular attention was paid to the students' self-perception regarding group interaction. The results are based on two case studies that shed light on the students' interaction analyses and their reflections on their cooperative practice in VE. The study thus contributes to research into self-perception and reflection in VEs and demonstrates the potential for using data-led interaction analysis to professionalise future foreign language teachers.

**Keywords:** cooperation; collaboration; virtual exchange; self-perception



Diana Feick und Tamara Zeyer (2025)

Datengeleitete Selbstwahrnehmung der Studierendenkooperation im virtuellen Austausch  
ZIAF 5 (1): 243–270. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2025.5.1.8792>

## 1. Einführung

Als Folge der wirtschaftlichen Globalisierung und der Internationalisierung der Bildung werden Mobilitäten im Ausland zunehmend zu einem integralen Bestandteil der Hochschulbildung. Dabei ermöglicht die Digitalisierung die Durchführung von Austauschprojekten im virtuellen Format. Dem Lehr-/Lernsetting virtueller Austausch<sup>1</sup> im Hochschulkontext liegt die Kooperation von Studierenden unterschiedlicher Universitäten weltweit zugrunde, die gemeinsam (mehr-)sprachlich handelnd ein Projekt durchführen. Nach O'Dowd (2018: 5) beinhaltet dieses Format das Engagement in virtueller interkultureller Interaktion und Kollaboration als integraler Bestandteil von Bildungsprogrammen unter der Leitung von Lehrpersonen. Neben dem sprachlichen, fachlichen und kulturellen Lernen ermöglichen VA-Projekte auch die Entwicklung von Kompetenzen für angehende (DaFZ-)Lehrkräfte und gewinnen entsprechend an Bedeutung in der (DaFZ-)Lehrkräfteausbildung (vgl. Würffel & Schumacher 2022: 147). Basierend auf der Analyse von VE-Projekten betont Rösler (2014: 600) zudem die Bedeutung reflektierenden Erfahrungslernens als Teil der Lehrkräftebildung. Hoshii & Schumacher schildern, wie das VE-Format den angehenden DaFZ-Lehrkräften ermöglicht, „das eigene sprachliche Verhalten als Teil ihrer professionellen Handlungskompetenz zu reflektieren“ (Hoshii & Schumacher 2021: 29).

Gelingensbedingungen für VA beinhalten insbesondere die erfolgreiche virtuelle Zusammenarbeit, welche auf sozial-interaktionaler Ebene von ähnlichen Herausforderungen und (Lern-)Potenzialen gekennzeichnet ist wie im physischen Kursraum. So bewerteten VA-Teilnehmende in einem ähnlichen Setting (Feick & Knorr 2024) das Item „Kooperation im Projekt“ tendenziell schlechter als das Item „Thema“ oder die „Aufgaben des VAs“. Als weitere Erschwernis gelten zudem die multimodalen Einschränkungen der Online-Kommunikation, da z. B. die Körpersprache und Raumwahrnehmung technologiebedingt nur begrenzt vermittelbar sind, ggf. durch andere Modi kompensiert werden müssen (Hampel & Stickler 2012) sowie „interactional trouble“ durch eine komplexere soziale Koordination entsteht (Balaman & Pekarek Doehler 2022: 58).

Die beschriebenen Chancen und Herausforderungen lassen sich im Rahmen der VA-Durchführung mittels angeleiteter, begleitender oder retrospektiver (dialogischer) Reflexionen der Gruppenarbeit sichtbar machen und bieten Lerngelegenheiten für angehende Lehrkräfte (Uyar & Daşkın 2024). Aus unserer Sicht sind dabei nachhaltigere Erkenntnisse mit stärkeren Implikationen für das zukünftige interaktionale Handeln durch die datenbasierte Analyse des eigenen Interaktionsverhaltens seitens der Teilnehmenden zu erlangen. Die Erforschung des eigenen sprachlichen Handels in virtuellen Kooperationsprojekten mittels Interaktionsanalysen und die darauf aufbauende Reflexion stellen bisher ein Forschungsdesiderat dar. Dieser Beitrag befasst sich mit der Untersuchung der datenbasierten Selbstwahrnehmung der Studierendenkooperation im VA einer neuseeländischen und einer deutschen Universität, in dessen Rahmen es u. a. auch ein fachliches Input zur Entwicklung der Analysekompetenz und die Möglichkeit gab, diese emergierende Kompetenz in Hausarbeiten an der deutschen Universität anzuwenden. Anzumerken ist, dass die Analysekompetenz selbst und ihre Entwicklung sowie deren möglichen Auswirkungen auf die Interaktionskompetenz der Teilnehmenden in dieser Studie nicht erfasst wurden (s. dazu Balaman & Sert 2017).

Im Folgenden präsentieren wir zuerst den theoretischen Rahmen der Untersuchung, in dem Konzepte und Befunde zur Gruppenarbeit, Kooperation und Kollaboration im Fremdsprachenunterricht sowie die Aspekte der Gruppeninteraktion im VA diskutiert werden (Abschnitt 2). An-

1 Wir benutzen den Begriff „Virtueller Austausch“ im Text durchgängig synonym mit seiner englischen Entsprechung „virtual exchange“ bzw. als Akronym VA und VE.

schließlich werden der Kontext und das Forschungsdesign der Studie vorgestellt. Danach präsentieren wir in Abschnitt 4 anhand von zwei Fallstudien die Resultate der Interaktionsanalysen und die darauf aufbauenden Reflexionen der Studierenden hinsichtlich der Forschungsfrage. Die abschließende Diskussion der Ergebnisse geht auf Implikationen der Studie wie die Förderung der Analysekompetenz angehender DaFZ-Lehrkräfte, Konsequenzen für die DaFZ-Lehrkräftebildung und Perspektiven für die DaFZ-Interaktionsforschung ein.

## 2. Kooperation und Kollaboration

### 2.1 Gruppenarbeit, Kooperation und Kollaboration im Fremdsprachenunterricht

In der Sprachlehr- und -lernforschung ist sowohl theoretisch begründet als auch empirisch belegt, dass Formen des sozialen und interaktionalen Lernens zur Ausbildung der kommunikativen Kompetenz beitragen (z. B. Cass und Mackey 2020). Zu diesen Formen zählt insbesondere die Arbeit in Kleingruppen oder mit einem/r Partner:in, welche in der englischsprachigen Literatur auch *cooperative language learning* bezeichnet wird (z. B. Dörnyei 1997, McCafferty et al. 2006, Tan et al. 2010). Im DaFZ-Kontext beschreibt Würffel (2022: 10) mit Verweis auf Bonnett & Hericks (2020: 38) vier Basiselemente kooperativen Lernens: positive soziale Interdependenz, individuelle Verantwortungsübernahme für Gruppenprozesse, gegenseitige Unterstützung sowie Reflexionsfähigkeit. Daraus ergeben sich drei Grade an Kooperativität: Level 1: kurzer Zeitraum, geringe Komplexität der Gruppeninteraktion (z. B. *Think-Pair-Share*), Level 2: längerer Zeitraum, komplexere Interaktionen in kleineren Projektaufgaben, Level 3: zeitlich umfassend, hohe Verantwortungsübernahme und Mitbestimmung der Lernenden, z. B. Projektwochen (zum Überblick über den Forschungsstand zum kooperativen Lernen im Fremdsprachenunterricht s. Bonnet & Hericks 2020).

Der Begriff des kooperativen Sprachenlernens wird z. T. auch mit dem Begriff des kollaborativen Lernens (*collaborative language learning*) gleichgesetzt, wenn damit die Zusammenarbeit von zwei oder mehr Lernenden und die arbeitsteilige Bearbeitung von Aufgaben gemeint ist, wie z. B. bei Storch (2018):

*The term 'collaborate' means to share labor (co-labor) and hence collaborative language learning is often taken to mean assigning students to work in pairs (or small groups) on language tasks. (ebd.: 1)*

Zur begrifflichen Schärfung grenzt Dooly (2018) beide Begriffe so ab, dass das aus der Bildungs- oder Sozialpsychologie stammende kooperative Lernen eher strukturierte und instruierende Unterrichtstechniken beinhaltet, die zur Organisation und zur Befähigung der Arbeit in Gruppen beitragen. Kollaboratives Lernen hingegen entspringt politischen und philosophischen Theorien zur sozialen Konstruktion von Wissen und fokussiert eher die sozialen Beziehungen in einer Gemeinschaft von Lernenden (ebd.: 1–2). Dabei steht das gemeinsame, gleichberechtigte Arbeiten im wechselseitigen Austausch bei gemeinsamer Verantwortungsübernahme und Ziel-fokussierung aller Gruppenmitglieder im Mittelpunkt (Barić & Serena 2016, Buschmann-Göbel & Chaudhuri 2022).

Im Folgenden wird der Begriff der Kooperation für die Form der Gruppenarbeit verwendet, in der (ggf. auch durch eine Rollenvergabe) Arbeitsteilung vorherrscht, sich also jedes Gruppenmitglied während der Projektarbeit auf eine oder mehrere Teilaufgaben konzentriert und damit innerhalb des Gruppensettings auch Phasen der Einzelarbeit stattfinden. Durch die kooperative Arbeitsteilung entsteht im Idealfall eine positive soziale Interdependenz zwischen den Gruppenmitgliedern, da eine erfolgreiche Aufgabenerfüllung oder Projektdurchführung nur durch die

Zuarbeit der Teilprodukte aller Beteiligten möglich ist (Würffel 2022: 10). In Rollenzuweisungen und Regelvereinbarungen für die Gruppenarbeit sieht Legutke (2007: 157) eine Möglichkeit zur Interdependenzförderung in einer Gruppe. Die Übernahme der Verantwortlichkeiten kann den Verlauf der kooperativen Aufgabenbearbeitung beeinflussen. So belegt er mit einer vergleichenden Analyse der Gruppeninteraktionen im didaktischen Chat, dass die Festlegung der Rollen in Gruppenarbeiten sinnvoll sein kann (vgl. ebd.: 172).

Im Kontext der Interaktionsforschung zum Sprachenlernen wird der Begriff der Kollaboration zudem auch für ein spezifisches sprachlernförderliches Muster der Paar-Interaktion verwendet und in seiner Operationalisierung für die vorliegende Studie übernommen. Es zeichnet sich durch hohe Gleichheit bei der Turnverteilung und Gegenseitigkeit beim Engagement mit den Redebeiträgen der/des Partner:in im Aushandlungsprozess aus und unterscheidet sich dadurch vom dominant/passiven oder dominant/dominanten Interaktionsmuster (Storch 2002).

In Anknüpfung an die Forschung zu Telekollaboration (z. B. Überblicke in Emir & Yangın-Ekşi 2024, O'Dowd 2018) und mit der zunehmenden Digitalisierung von Sprachlehr- und Lernsettings (s. Feick & Rymarczyk 2022) werden Kooperation und Kollaboration vermehrt auch im Rahmen virtueller Interaktionen untersucht (z. B. Arnold et al. 2012, Zibelius 2015, Feick & Knorr 2024). Dabei steht meist die Frage im Vordergrund, wie sich virtuelle von Face-to-Face-Interaktionen unterscheiden sowie ob und aus welchen Gründen und mit welchem Erfolg Lernende online anders kooperieren als im physischen Klassenraum (Li & Zhu 2013, Li & Kim 2016, Li & Zhu 2017a, b, Wang 2019). Tan et al. (2010) konnten zeigen, dass beim gemeinsamen Schreiben im virtuellen Raum ein zusätzliches Interaktionsmuster auftrat: das der Kooperation. Virtuelle Kooperation ist demnach interaktional durch hohe Gleichheit aber geringe Gegenseitigkeit charakterisiert: "... there is a division of labour, where both participants work on the tasks but do not engage with each other's contribution. The completed task is therefore a composition made up of individually composed sentences." (ebd.: 7). Daraus schlussfolgerten die Forschenden, dass die virtuelle Interaktionsumgebung Lernende eher dazu ermutigt zu kooperieren als zu kollaborieren (s. auch Storch 2018: 3). Bisher fehlen jedoch Studien, die hybride Lern- und Interaktionssettings in den Blick nehmen, also Arrangements der Zusammenarbeit, in denen eine Verbindung von Face-to-Face- und Online-Interaktion auftritt, sowie Studien, die eher die Gruppen- als die Partnerarbeit in diesem Kontext betrachten.

## 2.2 Gruppeninteraktion im virtuellen Austausch

Die Forschung zu virtuellen Austauschformaten, die sich spezifisch mit der Paar- oder Gruppeninteraktion in diesem Kontext beschäftigt, fokussiert auf die Konzepte der Multimodalität (Biebighäuser & Marques-Schäfer 2017, Espejel et al. 2023, Feick & Knorr 2024), der sozialen Präsenz (Walker 2017), des interaktionalen Selbstmanagements (García García & Martínez Niño 2024) und der interaktionalen Kompetenz (Drixler 2022, Hoshii & Schumacher 2021). Hinzu kommen die besonders für die Gruppeninteraktion relevanten Konzepte der Partizipation (i. S. des Konversationsanteils bei der Turnverteilung, *conversation share*) und des Engagements (im Sinne des Gesprächsflusses (hohe vs. geringe Gegenseitigkeit) und Gesprächsvolatilität (unterbrochen vs. dynamisch), s. Abb. 1), um das Interaktionsverhalten der Teilnehmenden analytisch zu erfassen. Das Team um die irische Forscherin Aparajita Dey-Plissonneau entwickelte dafür das Werkzeug L2-Learning System, das die Gesprächsmetriken von Zoom-Meetings automatisch erfasst und so zur quantitativen Analyse des Gruppeninteraktionsverhaltens sowie der darauf basierenden Reflexion der Teilnehmenden herangezogen wird (Dey-Plissonneau 2021 a, b; 2022).

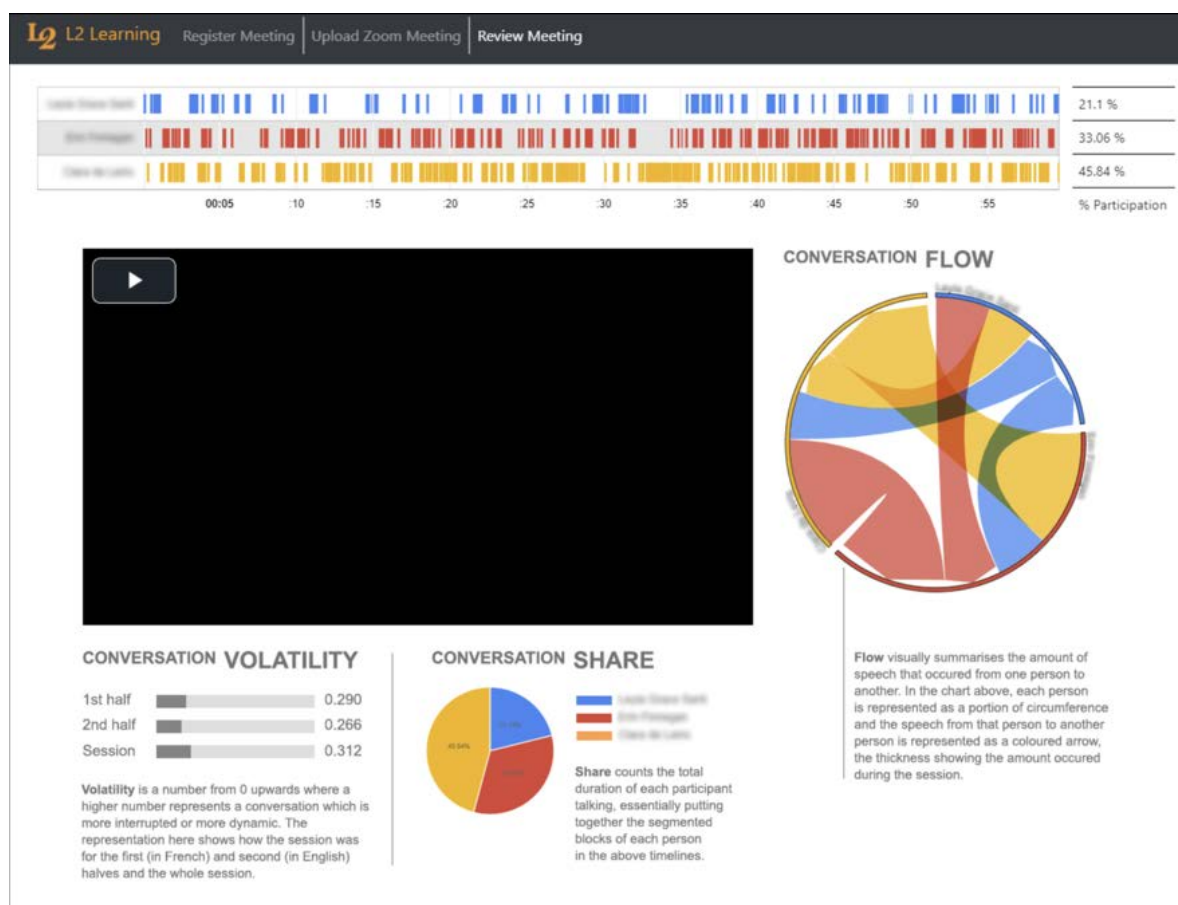


Abbildung 1: Visualisierung automatisch erfasster Gesprächsmetriken in Zoom-Meetings (Dey-Plissonneau 2021a: 412)

Neben der in interaktionsanalytischen Studien oft üblichen Auszählung der Turnverteilung ist mit diesem Werkzeug auch die Visualisierung der Redeanteile zwischen zwei Personen im Vergleich zur Gesamtgruppe (*conversation flow*) sowie der Gesprächsdynamik (*conversation volatility*) (i. S. von ausbalancierter Interaktivität vs. Monologhaftigkeit oder häufigen Unterbrechungen) möglich:

*Thus an online conversation with lots of interaction and interruption from multiple participants will have a higher volatility measure and result in a more enjoyable experience for all participants than a conversation which is a flat series of monologues with low conversational volatility.* (Dey-Plissonneau 2022; o. S.)

In ihrer Begleitstudie zeigen Dey-Plissonneau et al. (ebd.), dass das Visualisierungswerkzeug für 90 % der Teilnehmenden (n=106) als hilfreich für die Entwicklung ihrer Gesprächskompetenz und für 77 % als hilfreich für ihre Reflexion der Gruppeninteraktion empfunden wurde. Als besonders nützlich wurde die Visualisierung der Partizipationsraten erachtet, um eigene Ziele für das zukünftige Interaktionsverhalten zu setzen. So beeinflusste die durch das automatisierte Feedback informierte Reflexion die Studierenden, den Umfang des eigenen Turn-Takings anzupassen, andere Gruppenmitglieder zu einer höheren Beteiligung zu ermutigen und das eigene Interaktionsverhalten zu überwachen. Zudem trugen die Visualisierungen zum Wachstum des Selbstvertrauens bei der Interaktion mit L1-Sprechenden bei, da die tatsächlichen L2-Redeanteile sich oft als höher als in der Selbsteinschätzung erwiesen (vgl. Dey-Plissonneau et al. 2021b). Eine Teilstudie zur Gesprächsvolatilität mit 64 Teilnehmenden des o. g. VA-Projektes kommt zu dem

Befund, dass diese trotz zunehmender Interaktionsroutine und Reflexion mit der fortschreitenden Anzahl an Gruppenmeetings nicht zunimmt, wobei mögliche Gründe dafür (noch) nicht exploriert wurden.

Weitere relevante Befunde kommen aus einer konversationsanalytischen Studie zum interaktionalen Selbstmanagement im Kontext eines europäischen VAs für Spanischlernende (vgl. García García & Martínez Niño 2024). Bezüglich der Aushandlung des Rederechts im virtuellen Raum übernehmen demnach Teilnehmende mit Sprachlehrerfahrung eher gesprächsorganisierende Moderationsaufgaben und tendieren für die Darstellung der zu bearbeitenden Aufgaben zum Teilen des Bildschirms, sodass dieser Interaktionsstil eher einer institutionellen Lehr-Lern-Interaktion entspricht. Während sprachlich weniger kompetente Teilnehmende die ihnen zugewiesene Rolle als Lernende akzeptieren, lehnen kompetentere dies ab und stellen interaktional symmetrischere Partizipationsrahmen her. Um eine informellere Konversation zu ermöglichen, plädieren die Forscherinnen (ebd.: 79) daher dafür, auf das Bildschirmteilen zu verzichten.

Ebenfalls mit einem gesprächsanalytischen Vorgehen bearbeiten Czyzak et al. (2024) VA-Interaktionen von zwei Gruppen in Breakout-Räumen mit Fokus auf Strategien zur Verteilung des Rederechts und zur gegenseitigen Bezugnahme. Die Untersuchung kommt ebenso zu der Erkenntnis, dass in einer Gruppe eine moderierende Rolle von einem Gruppenmitglied in der Einstiegsphase emergiert, ohne welche sich die gemeinsame Aufgabenbearbeitung nicht entfalten würde. Die zweite Gruppe kommt jedoch ohne eine solche Rolle aus und interagiert kollaborativ, was sich durch gegenseitige Bezugnahme, positive Rückmeldungen und Unterstützungsangebote manifestiert. Die Partizipation der einzelnen Teilnehmenden wird in dieser Studie zusätzlich über codierte, mittels der Software MAXQDA erstellte, Dokumentenportraits veranschaulicht. Dadurch lässt sich die interaktionale Dominanz des Moderators ähnlich wie in Unterrichtsgesprächen bzw. die freiere, unstrukturierte Interaktion anhand der ausgewogenen Turnverteilung in Gruppe 2 auch quantitativ-visuell belegen.

Methodisch ist in diesem Kurzüberblick zu Forschungsbefunden auffällig, dass zwar zur vertieften Erkenntnisgewinnung quantitative mit gesprächsanalytischen Daten trianguliert werden, bisher aber auf individuelle, datengeleitete Interpretationen der Gesprächsteilnehmenden verzichtet wurde, also nur eine etische Perspektive auf den Gegenstand der Gruppeninteraktion im VA eingenommen wurde. Eine Ausnahme bildet die Studie von Uyar & Daşkın (2024), wo die Innensicht zu einem VA-Projekt durch videobasierte reflexive Dialoge der Beteiligten erhoben wurde. Noch nicht im Forschungsfokus stand u.W. nach bisher die datengeleitete, subjektive Innensicht der beteiligten Interagierenden bei der Rezeption und Reflexion ihrer selbst transkribierten Gesprächsmitschnitte und ihres interaktionalen Handelns und soll daher in der vorliegenden Studie adressiert werden.

### 3. Die Interaktionsstudie

#### 3.1 Forschungskontext und -setting

Das VA-Projekt zwischen der Waipapa Taumata Rau/University of Auckland und der Universität Augsburg fand von April bis Mai 2024 im Umfang von fünf Wochen statt. Es zielte auf der übergeordneten Ebene auf den Ausbau von digitaler Kompetenz im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen sowie auf die Förderung von Kooperationskompetenzen ab. Acht Dreiergruppen, zusammengesetzt aus einer bzw. einem neuseeländischen DaF-Lernenden und zwei Augsburger Studierenden des Lehramtes, Bachelors oder Masters DaF/DaZ, konzipierten und entwickelten Podcasts zu einem Thema ihrer Wahl. Sie wurden von den Dozentinnen der beiden Hochschulen sowie einer Praktikantin in Auckland begleitet. Die erbrachten

Leistungen wurden den neuseeländischen Studierenden als Teil der Kursnote angerechnet. Für die Augsburger Studierenden war die Teilnahme am Austauschprojekt und am Begleitseminar verpflichtend, wobei eine Seminararbeit als benoteter Leistungsnachweis fungierte. Dafür wurde diesen Studierenden empfohlen, die innerhalb des Projektes entstandenen und von ihnen selbst erhobenen Interaktionsdaten unter einer selbstgewählten Fragestellung zu analysieren.

Abbildung 2 fasst den Aufbau des VAs, die Arbeitsformen, Kommunikationskanäle sowie die Daten, die im Laufe des Projektes entstanden, zusammen:

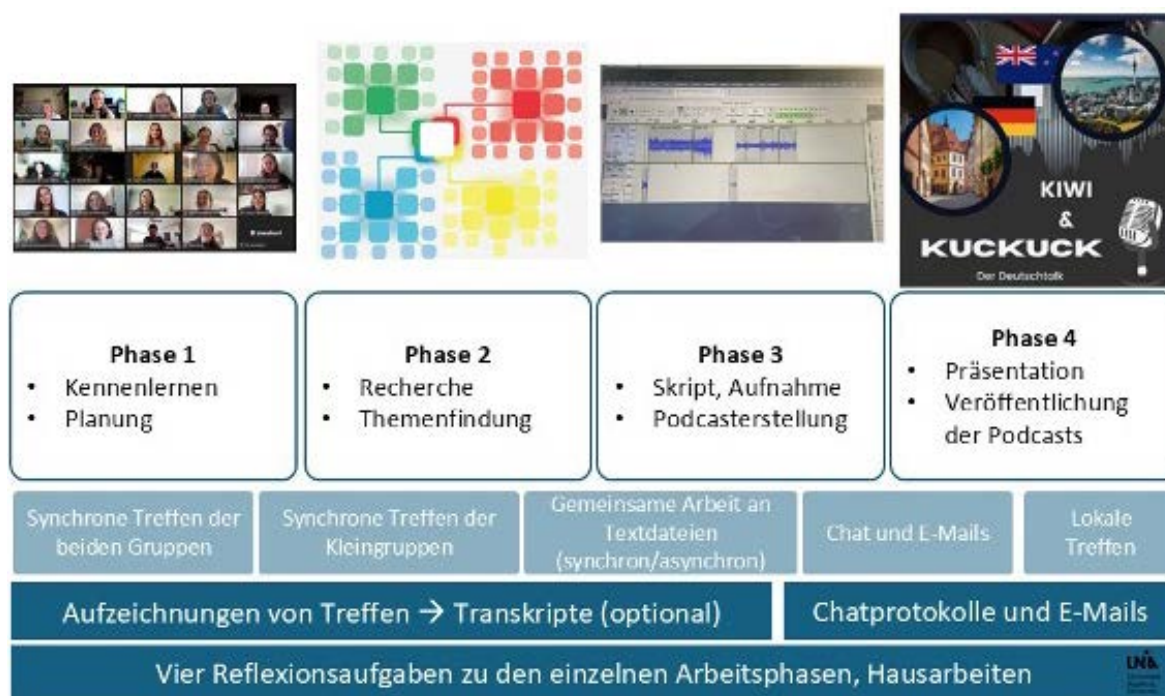


Abbildung 2: Gesamtüberblick über das Austauschprojekt

Im Begleitseminar „Virtual Exchange im Kontext DaF“ setzten sich die Augsburger Studierenden u. a. mit den Grundlagen von internationalen Austauschprojekten, dem Rollenverständnis und der Moderation in Gruppenarbeiten sowie mit Reflexionsaufgaben im Kontext der Lehrendenprofessionalisierung auseinander. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Absprache der Rollen und Zuständigkeiten in den Gruppenarbeitsphasen für den Projektverlauf hilfreich sein könnten. Wie auch in anderen VA-Projekten hatte dies nur einen empfehlenden Charakter (vgl. Legutke 2007: 157, Zeyer & Hertz 2024: 220).<sup>2</sup>

Im Hinblick auf verwendete Kommunikationskanäle ließen sich im Laufe des Projektes unterschiedliche Formen feststellen: von synchronen Treffen mit der Gesamtgruppe im Zoom-Raum über synchrone selbstorganisierte Zoom-Treffen der Kleingruppen bis zu physischen Treffen der Seminargruppen vor Ort in Auckland und Augsburg. Für die Arbeit am Skript wurden aufgrund des Zeitunterschieds Textdateien sowohl bei synchronen Treffen als auch zeitversetzt bearbeitet. Begleitend zum VA bearbeiteten die Studierenden in Augsburg vier Reflexionsaufgaben, in denen die Erfahrungen der vier Projektphasen erfasst wurden. Die leitenden Fragen waren of-

<sup>2</sup> Dies sind Rollen und damit verbundene Aufgabenbereiche, die unterschiedliche Bezeichnungen haben können, jedoch selbsterklärend sind. Im Rahmen dieses VA-Projektes wurden folgende Rollen vorgeschlagen: Dirigent/in in der moderierenden Funktion, Designer/in als Zuständige/r für die Endproduktion sowie Protokollant/in mit der Aufgabe der Dokumentation von Ergebnissen der Gruppenarbeit.

fen formuliert, sie bezogen sich u. a. auf die Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse, Arbeitsteilung und Rollenübernahme in den einzelnen kooperativen Arbeitsphasen:

- *Wie ist die Sitzung gelaufen?*
- *Wie ist die Arbeit am Podcast gelaufen?*
- *Welche Tools haben Sie dafür genutzt und warum haben Sie sich dafür in der Gruppe entschieden?*
- *Haben sich während der Gruppenarbeit alle Personen eingebracht?*
- *Wie war die Arbeitsteilung?*

Die Reflexionsaufgaben ließen nachvollziehen, wie die Zusammenarbeit der einzelnen Kleingruppen verlief, welche Kollaboration- und Aushandlungsprozesse stattfanden und wie die virtuelle Interaktion in internationalen Gruppen aus der Studierendensicht verlief. Darüber hinaus wurde vorgeschlagen, die Sitzungen der Kleingruppen im Falle der Zustimmung aller Gruppenmitglieder per Video aufzuzeichnen. Durch die Aufzeichnungen der Zoom-Meetings ließen sich auch automatische Transkripte erstellen. Für die Unterstützung der Augsburger Studierenden bei der Analyse der Daten wurde von der Erstautorin dieses Beitrags als Teil der Lehrveranstaltung ein zweistündiger Online-Workshop zu Grundlagen der Interaktionsanalyse durchgeführt. Welche Forschungsfragen und welches Design aufgrund dieser Datenbasis für unsere Untersuchung relevant waren, wird im Folgenden dargestellt.

### 3.2 Fragestellung und Design der Studie

Das Lernarrangement des VAs und die selbstgesteuerte Erfassung der Daten in den unterschiedlichen Arbeitsphasen der Kleingruppen ohne Intervention seitens der Dozierenden bzw. Forschenden ermöglichen einen direkten Einblick in die Binnenperspektive auf die Interaktionsprozesse im Kooperationsprojekt. Die zentrale Fragestellung der Studie lautete: Wie gestaltet sich die Kooperation bzw. Kollaboration sowie die Partizipation in einem VA-Projekt und wie wird diese durch die Teilnehmenden wahrgenommen? Daraus leiteten wir die folgenden zwei Forschungsfragen ab:

- *Wie entfaltet sich die Kooperation bzw. Kollaboration sowie Partizipation in der Interaktion eines virtuellen Austauschprojektes?*
- *Wie analysieren Studierende die Kooperation bzw. Kollaboration sowie Partizipation in ihrer Projektgruppe und wie reflektieren sie darüber?*

Wie bereits im Abschnitt 3.1 dargelegt wurde, handelt es sich um ein natürliches Untersuchungssetting. Aus forschungsethischen Überlegungen erfolgte die Datenerfassung retroaktiv (Feick & Knorr 2024), d. h. erst nachdem die Studierenden den Kurs samt Notengebung abgeschlossen hatten.

Auch wenn insgesamt acht Arbeitsgruppen am VA teilnahmen, zeichneten nicht alle Gruppen ihre Sitzungen auf und nicht alle stimmten der Nutzung ihrer Daten für Forschungszwecke zu. Daher wurden für den vorliegenden Beitrag aus zwei Gruppen, für die alle Daten komplett vorlagen, zwei Fälle (mit den Pseudonymen HILDA und ALISA) für die Untersuchung ausgewählt: die Interaktionsdaten beinhalten die von Zoom generierten und durch die Studierenden korrigierten Transkripte aller aufgezeichneten Treffen der Kleingruppe (gekennzeichnet durch Nummerierungen), die Chatprotokolle und die E-Mail-Kommunikation. Zusätzlich wurden weitere für die Analyse relevante Gesprächsausschnitte von den Forscherinnen in Minimaltranskripte überführt (gekennzeichnet mit Buchstaben). Uns liegen zudem alle Reflexionen über die vier Projekt-

phasen von drei Gruppenteilnehmerinnen (HILDA, ALISA, ANNA) aus Augsburg sowie die Hausarbeiten von HILDA und ALISA vor. In Abbildung 3 wird das Datenkorpus der Studie präsentiert:

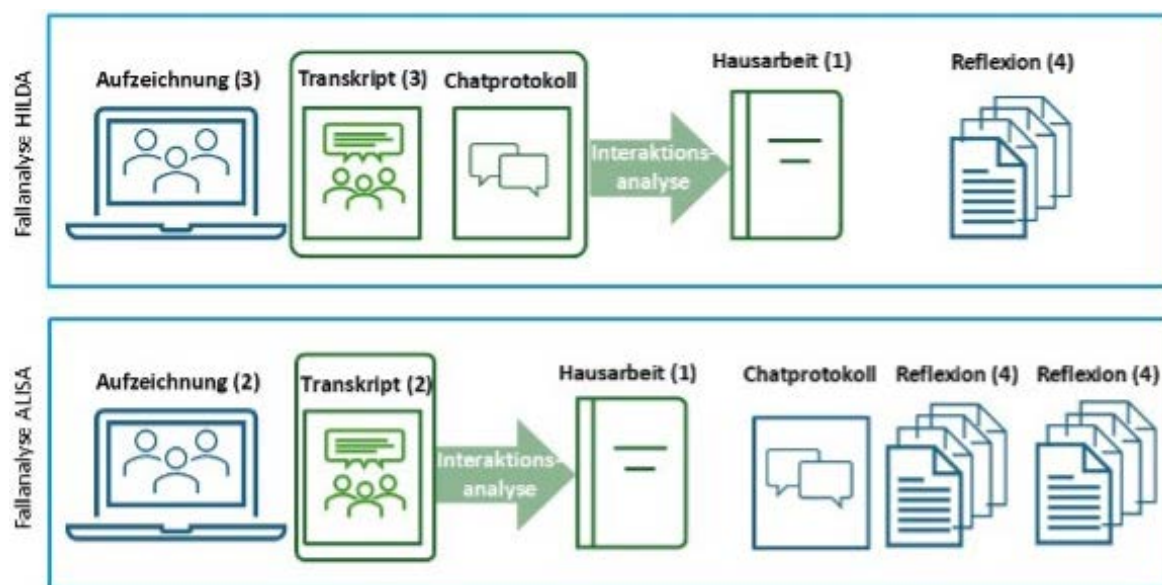


Abbildung 3: Datenkorpus der Studie

Der Analyseprozess lässt sich wie folgt zusammenfassen: Nach dem intensiven Lesen der Reflexionsdatensätze wurden die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Textstellen identifiziert und thematisch codiert. Die anschließende an Feick & Knorr (2024) angelehnte multimodale Interaktionsanalyse der mündlichen und schriftlichen Kommunikation der Gruppen von HILDA und ALISA durch die Forscherinnen erfolgte mit dem Fokus auf Kooperation, Kollaboration und Partizipation sowie für den Fall ALISA zusätzlich auch auf das Feedbackverhalten innerhalb der Gruppe. Die drei erstgenannten Konzepte wurden sowohl interaktionsanalytisch-quantitativ (i. S. der Turnverteilung oder Adressiertheit) sowie in ihrer qualitativen Ausprägung betrachtet (z. B. Engagement mit den Redebeiträgen Anderer oder die Steuerung der Partizipation). Die durch die Auswertung gewonnenen Befunde wurden im nächsten Analyseschritt den Resultaten der Interaktionsanalysen von HILDA und ALISA gegenübergestellt, sodass die emische mit der etischen Forschungsperspektive verglichen werden konnte. Dabei war in Bezug auf Forschungsteilfrage 2 eine klare Abgrenzung der Interpretations- bzw. Reflexionsebene und der datengeleiteten Analyseebene von Bedeutung. Im folgenden Abschnitt werden die Analyseergebnisse und Reflexionen der zwei Fälle HILDA und ALISA erläutert und jeweils mit unseren Interaktionsanalysebefunden verglichen sowie durch weitere Untersuchungsergebnisse der Forscherinnen ergänzt.

## 4. Fallstudie

### 4.1 Der Fall HILDA

HILDA ist eine mehrsprachige Studentin des Grundschullehramts mit dem Hauptfach DaZ/DaF und gibt in der Projektgruppenvorstellung Deutsch und Türkisch als ihre Sprachen an. Die Projektgruppe besteht aus zwei weiteren Mitgliedern: TINA, die auch an der Universität Augsburg DaZ/DaF im Bachelor studiert und als ihre Sprachen Deutsch und Russisch angibt, sowie die englischsprachige EMMA, die an der Universität Auckland die Hauptfächer Deutsch, *Global*

*Studies* und *Wirtschaft* im *Bachelor of Arts* belegt. EMMA's Deutschniveau ist deutlich niedriger als das ihrer Gruppenmitglieder.

Von den Arbeitstreffen der Gruppe liegen drei Videomitschnitte vor, die jeweils mit einem anderen hybriden Aufnahme-Setup erstellt wurden und aufgrund dessen Relevanz für die Interaktionsanalyse kurz erläutert werden sollen: Bei Aufnahme 1 handelt es sich um einen typischen Zoom-Mitschnitt, in dem jeweils die sprechende Person im Videofenster eingeblendet wird und gleichzeitig mittels der Bildschirmteilstfunktion das Skript des Moderationstextes, an dem die Gruppe kollaborativ arbeitet, sichtbar ist (s. Abb. 4). HILDA und TINA befinden sich im gleichen Raum und sitzen nebeneinander, wobei der Videoausschnitt nur auf TINA fokussiert ist, während HILDA zeitgleich in der geteilten Datei (mit-)schreibt und ihre Redebeiträge akustisch erfasst werden.

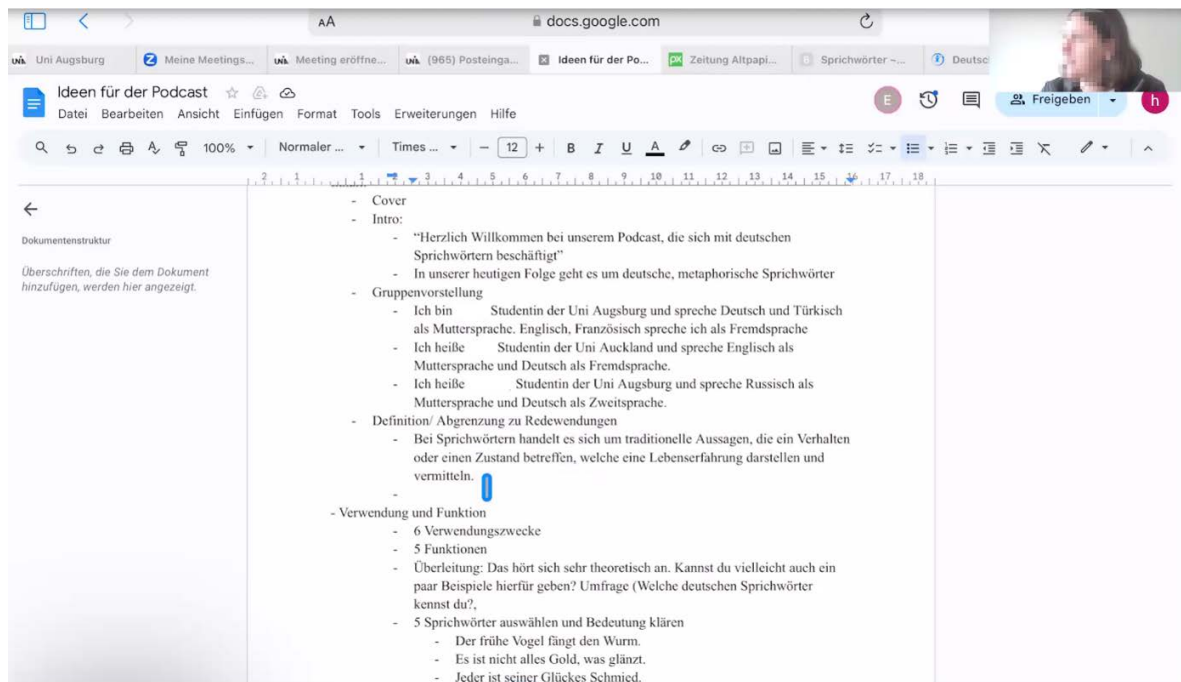


Abbildung 4: HILDA – Setup 1

In wenigen Fällen rückt HILDA in den Videoausschnitt, um sich auch visuell direkt an EMMA zu wenden (s. Abb 5). Entsprechend wird der Aufmerksamkeitsfokus TINAs über ihr Blickverhalten gesteuert: sie blickt nach rechts, wenn sie mit HILDA interagiert (s. Abb. 4) oder geradeaus auf den Bildschirm, wenn sie sich an EMMA richtet (s. Abb. 5).

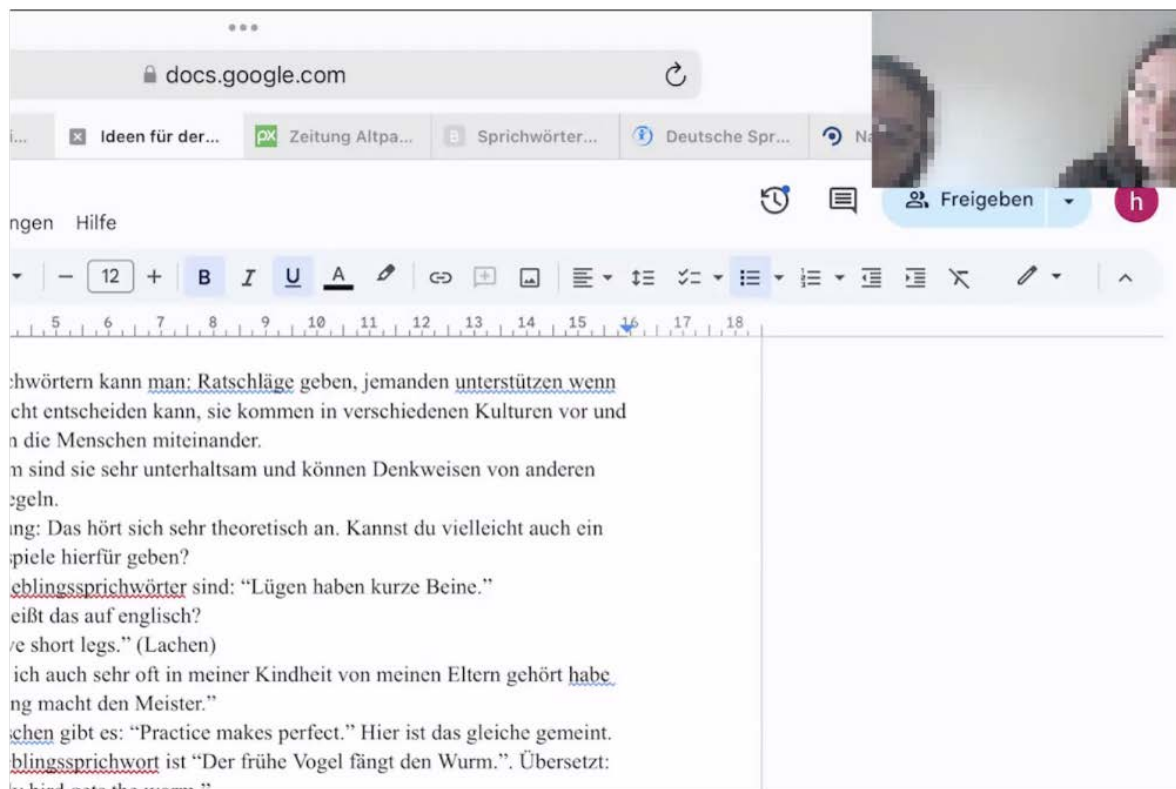


Abbildung 5: HILDA und TINA adressieren EMMA durch Blick in die Kamera

Im zweiten Mitschnitt liegt zunächst dasselbe Setup wie in Mitschnitt 1 vor, wobei sowohl HILDA als auch TINA von der Kamera frontal erfasst werden und EMMA ihre Kamera ausgeschaltet hat und somit keine multimodalen Aspekte beobachtbar sind. Jedoch wechselt HILDA ab Minute 17 zur Videokonferenzteilnahme über ihr Mobiltelefon, welches sie neben dem von ihr weiter bedienten Laptop platziert (s. Abb. 6). Somit wird nicht mehr erfasst, welche Handlungen im gemeinsamen Skript vorgenommen werden.

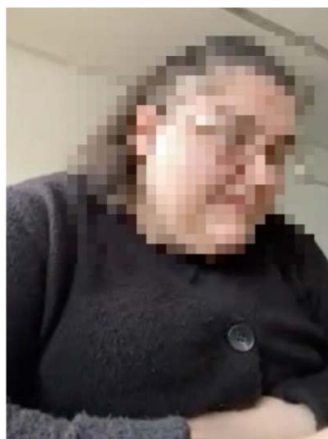


Abbildung 7: HILDA – Setup 3

Im dritten Mitschnitt besteht das Setup ebenfalls aus einer Videoaufnahme über HILDAs Mobiltelefon, die nur sie selbst im Bildausschnitt zeigt, während sie den Schnitt des Podcasts am Laptop vornimmt (s. Abb 7). TINA sitzt neben ihr, aber ihre Turns sind nur auditiv wahrnehmbar. Da keine Redebeiträge von EMMA in der Videoaufnahme ersichtlich sind, ist davon auszugehen, dass es sich bei der Aufnahme um einen Mitschnitt eines Zoom-Videoanrufes über das Handy handelt.

Diese verschiedenen Setups stellen einen wesentlichen Einflussfaktor auf die Partizipationsmöglichkeiten bzw. -hürden aller drei Gruppenmitglieder sowie die Datenkonsistenz und -qualität für die Interaktionsanalyse dar, auf welche im Folgenden genauer eingegangen werden soll. Dabei werden zunächst die Analyse und Reflexion HILDAs dargestellt und anschließend mit den Analyseergebnissen der Forscherinnen abgeglichen.

HILDA nimmt in einem Unterkapitel ihrer Hausarbeit eine Interaktionsanalyse ihrer Gruppenarbeit bezüglich der im Workshop vermittelten und von ihr ausgewählten Aspekte *conversation flow* (Gegenseitigkeit), *conversation share* (Turnverteilung) und *conversation volatility* (Gesprächsdynamik) vor (vgl. Dey-Plissonneau et al. 2022), welche im Folgenden jeweils mit unseren Analyseergebnissen zur Kooperation, Kollaboration und Partizipation verglichen werden. Sie zieht für ihre Analyse sechs von ihr selbst erstellte und zur Illustration selbst ausgewählte Transkriptauszüge heran. Die Forscherinnen haben insbesondere für die Partizipationsanalyse zusätzliche Sequenzen, die von HILDA nicht erfasst wurden, durch eigene Grobtranskripte ergänzt. HILDA pseudonymisiert<sup>3</sup> sich selbst als Studierende 1, EMMA als Studierende 2 und TINA als Studierende 3. In Transkriptauszug 1 (s. u.) veranschaulicht sie ihr eigenes sprachliches Handeln zur Entscheidungsfindung über das Thema des Podcasts, welches sie durch eine Bestätigungsfrage einleitet:

#### Transkriptauszug 1: Bestätigungsfrage

42 00:03:11.280 --> 00:03:17.990

Studierende 1: Okay, dann fangen wir mit. Also, wir machen als Thema Sprichwörter. Sind da alle einig?

Studierende 3: Mmh.

42 00:03:18.120 --> 00:03:33.270

Studierende 1: Okay.

HILDA erkennt in ihrer Analyse, dass sie in dieser Sequenz selbst den größten Sprechanteil inne hat und auf ihre Frage nicht bzw. nur mit einer zustimmenden Interjektion reagiert wird:

*Bei diesem Ausschnitt fragt Studierende 1 bei ihren Gruppenmitgliedern nach, ob jeder mit dem Thema einverstanden ist. Somit hat die Studierende 1 den größten Sprechanteil. Der Konversationsflow ist sehr niedrig bis kaum vorhanden, da nur ein Gruppenmitglied mit einem kurzen >Mhm< auf die Frage geantwortet hat (Hausarbeit 1, S.12).*

Sie liefert für ihre eigene interaktionale Dominanz und die geringe Gesprächsdynamik in dieser (über den Auszug 1 hinausgehenden) Gesprächsphase auch eine erklärende Reflexion: „Zu Volatility ist zu erwähnen, dass der Austausch kaum vorhanden bis unterbrochen vorhanden ist. Dies kann daran liegen, dass die Gruppenteilnehmer sich zu Beginn der Arbeitsphase zurückgehalten haben“ (Hausarbeit 1, S. 12). Diese Vermutung lässt sich anhand der Analysebefunde der Forscherinnen bestätigen, da HILDA aufgrund ihrer Bedienung des Laptops eine Art Moderatorinnenrolle übernimmt, sie somit die meisten Vorschläge im Aushandlungsprozess unterbreitet, also auch quantitativ den höchsten Redeanteil innehat und sich nur gelegentlich zu ihren Ideen ein Feedback der Teammitglieder einholt.

In einem weiteren Transkriptauszug zum Moderationstext illustriert sie ihre kollaborative Interaktion mit TINA sowie die abwesende Partizipation von EMMA:

3 Der Einsatz von Pseudonymen wurde den Studierenden aus forschungsethischen Gründen nahegelegt, dennoch soll dies nicht suggerieren, dass die Studierenden bei der Analyse eine objektive Haltung eingenommen haben.

### Transkriptauszug 2: Kollaboration mit TINA

56 00:04:52.210 --> 00:05.07.369

Studierende 1: ... Herzlich willkommen oder?

Studierende 3: Also, am Anfang kommt meistens die Musik.

Studierende 1: Ja genau ein Einspieler. So ein Einspieler und dann ...

57 00:05:07.540 --> 00:05.09.729

Studierende 1: ... vielleicht der Name vom Podcast oder?

58 00:05:09.910 --> 00:05.19.290

Studierende 3: Ja, also Name vom Podcast und dann kurze Beschreibung. Worum geht es so?

Studierende 1: Genau, sowas wir Herzliche Willkommen bei unserem Podcast  
...

HILDA schreibt auf Seite 12:

*In diesem Ausschnitt erkennt man, dass der Konversationsflow zwischen der Studierenden 1 und 3 mehr stattgefunden hat. Der Konversationsanteil ist bei der Studierenden 1, mit wenig Unterschied, mehr wie bei der Studierenden 3. Die Studierende 2 hat sich in diesem Ausschnitt nicht zu Wort gemeldet (Hausarbeit 1, S.12).*

HILDA belegt also erneut ihre eigene Dominanz in der Interaktion, schätzt jedoch den Sprechanteil von TINA „mit wenig Unterschied“ als vergleichbar ein. EMMAs ausbleibende Partizipation in dieser Sequenz wird zwar konstatiert, aber nicht weiter reflektiert oder erklärt. Vielmehr zeigt HILDA im dritten Transkriptauszug einen Beleg für einen der wenigen Turns von EMMA (Studierende 2) in dieser Interaktionssequenz:

### Transkriptauszug 3: Turn EMMA

56 00:06:46.170 --> 00:06.47.970

Studierende 1: Also mit Vorstellung oder ohne?

Studierende 2: Ich denke vielleicht auch welche Fremdsprache sprechen wir?

Studierende 1: Ach ja, das können wir dazu sagen. Welche Fremdsprache oder Zweitsprache wir sprechen!

Studierende 3: Mhmm, okay ja. Wenn wir Sprichwörter auch auf anderen Sprachen dann sagen. Vielleicht im Podcast dann?

HILDA analysiert dazu: „Im obigen Ausschnitt sind an der Konversation alle Gruppenmitglieder gleichermaßen beteiligt. Außerdem gehen die Studierenden aufeinander ein, was für einen besseren Konversationsflow und Volatility sorgt“ (Hausarbeit 1, S. 13). Sie erkennt somit, dass die verbale Partizipation aller Teammitglieder die Gegenseitigkeit und Gleichheit (Kollaboration) sowie die Gesprächsdynamik in der Gruppe erhöht.

Im vierten Transkriptauszug (s. Anhang), der als längster im Text 11 Turns umfasst, geht HILDA in ihrer Analyse zunächst wieder auf ihren höheren Konversationsanteil ein, welchen sie inhaltlich begründet: „Die Studierende 3 hat, durch ihren längeren Konversationsanteil als in den Ausschnitten davor, genau beschrieben wie die Hintergrundmusik sein sollte“ (Hausarbeit 1, S. 14). Weiter zeigt sie auf, wie die Entscheidungsfindung zum Gegenstand der Hintergrundmusik interaktional verankert war und damit als konsensuelle Gruppenentscheidung einzuordnen ist. Dabei nimmt sie auch nonverbale Aspekte der Interaktion (Lächeln und Summen) in ihre Analyse auf:

*Studierende 1 und 3 waren sich schnell einig, welche Musik es sein sollte. Studierende 2 war ebenfalls damit einverstanden. Sie hat während des Sitzungstermins ein zustimmendes Lächeln von sich gegeben. Auch das Gesumme von der Studierenden 1 zeigt, dass sie mit der Musikauswahl zufrieden ist (ebd.).*

Vor diesem Hintergrund gelangt sie zu der Schlussfolgerung, dass sich zumindest die Gesprächsintensität zwischen ihr selbst und TINA gesteigert hat: „Der Konversationsflow war in diesem Abschnitt besser wie zuvor“ (ebd.).

In ihrem letzten Transkriptauszug hat HILDA ein Beispiel für die verbale Beteiligung von EMMA ausgewählt, in welchem diese selbstinitiiert einen Vorschlag unterbreitet.

#### Transkriptauszug 4: Selbstinitiierte Partizipation EMMA

1210 01:36:25.960 --> 01:36.28.860

Studierende 1: Ist es gut ... Wenn wir das Cover nächste Woch machen?

Studierende 3: Mhm.

Studierende 1: Okay.

Studierende 2: Ich kann. Ich kann das Cover machen.

Studierende 1: Okay.

Entsprechend analysiert HILDA vergleichend zur bisher als gering interpretierten Gesprächsdynamik: „In diesem Ausschnitt ist zu erwähnen, dass sich auch Studierende 3 mit einbringen wollte und somit für einen höheren Konversationsflow gesorgt hat. [...] Die Volatility in diesem Ausschnitt ist schon eher dynamisch“ (Hausarbeit 1, S. 15). Aus Sicht der Forscherinnen nutzt HILDA den Begriff der Gesprächsvolatilität hier abweichend von seiner ursprünglichen Bedeutung, da diese nur anhand der Messung der Unterbrechungen im Gesprächsfluss erfassbar ist, diese im Grobtranskript aber gar nicht abgebildet wurden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass HILDA in ihrer Interaktionsanalyse systematisch vorgeht und sowohl Instanzen mit ihrer eigenen interaktionalen Dominanz als auch Sequenzen mit kollaborativen Interaktionen zwischen ihr und TINA sowie abschließend auch Belege für Aushandlungsphasen in der gesamten Gruppe aufführt. Ihr gelingt es also Merkmale der kollaborativen Konstruktion beim gemeinsamen Schreiben des Moderationstextes sowie Unterschiede in den Partizipationsraten und der Gesprächsintensität zwischen den einzelnen Gruppenteilnehmerinnen auch unter Einbezug multimodaler Elemente herauszuarbeiten, wobei der auffallend geringen Partizipation von EMMA weniger Aufmerksamkeit beigemessen zu werden scheint. Entsprechend nimmt sie die Gruppenarbeit in ihrer Selbstreflexion auch als kooperativ und ausgeglichen wahr:

*Die Arbeitsaufteilung war insgesamt sehr gut. Im ersten Treffen haben wir unser Skript geschrieben. Jeder hat in seinem eigenen Tempo geübt und seine Memos auf WhatsApp eingesprochen. Die EMMA hat für unseren Podcast ein Cover entworfen. Und ich und TINA pflegen unsere Memos mit musikalischer Begleitung nun in ein Programm ein. (Reflexion 2)*  
*Bezüglich der Rollenverteilung ist anzumerken, dass in der Gruppe 2 keine klassische Rollenverteilung stattgefunden hat [...] überträgt man nun die Rollen auf die Gruppenarbeit der Gruppe 2, ist zu erwähnen, dass im Nachhinein erkennbar ist, dass alle Gruppenmitglieder ein kooperatives Verhalten gezeigt haben. (Hausarbeit 1, S. 8)*

HILDA erachtet die Gruppenarbeit bezüglich der Arbeitsaufteilung und Rollenverteilung zwar nicht als klassisch im Sinne der empfohlenen Rollen, aber als kooperativ. Bei einer genaueren Interaktionsanalyse der Forscherinnen stellt sich jedoch heraus, dass die interaktionale Kollaboration vornehmlich mit TINA stattfindet und EMMA mehrheitlich einer eher passiven Rolle (er-

kenntlich an deutlich geringeren Konversationsanteilen) einnimmt. HILDAs Gesamteindruck der Kooperativität lässt sich also nicht eindeutig anhand der Interaktionsdaten belegen. Vielmehr orientiert sich HILDA bei dieser Einschätzung an der Tatsache, dass alle Gruppenmitglieder im vergleichbaren Umfang Teilprodukte zur Erstellung des finalen Projektproduktes beigetragen haben und auch ausgewogen im Podcast interagieren. Diese Wahrnehmung könnte aber auch darauf zurückgeführt werden, dass in der schriftlichen WhatsApp-Interaktion, welche von HILDA nicht bezüglich der Kooperation analysiert wurde, EMMA mit 17 Turns deutlich aktiver als TINA (2 Turns) ist und sich dies auch auf HILDAs Gesamteindruck der Zusammenarbeit ausgewirkt hat.

Aus Sicht der Forscherinnen hat auch das hybride Setup und ggf. auch die geringere Deutschkompetenz von EMMA die Interaktion erschwert und somit zu der deutlich geringen Partizipation dieser Teilnehmerin geführt. Dieser Aspekt wurde für die Interaktionsanalyse der Forscherinnen stärker in den Fokus genommen, sodass weitere über HILDAs Erkenntnisse hinausgehende Befunde des Interaktionsverhaltens zwischen HILDA und EMMA festzustellen sind.

EMMAs Partizipation wird durch drei verschiedene Formen realisiert, welche im Folgenden ausgeführt werden.

### 1.) Fremdinitiierte Partizipation

Dabei wird EMMA der Turn durch eine gezielte Ansprache von HILDA erteilt. Die Initiierung der Rederechterteilung geschieht aus der Perspektive von EMMA also durch eine andere Person. Dies erfolgt zum einen verbal mittels direkter Fragen und z. T. auch Namensnennung, z. B. „Was sagt EMMA?“ (00:06:40) oder „Welche Sprachen sprichst Du?“ (00:09:12). Zum anderen nutzt HILDA auch zusätzlich nonverbale Mittel um eine Reaktion von EMMA zu initiieren, z. B. durch das Aufscheinen im Videoausschnitt und/oder redeunterstützender Gestik (s. Abb. 8):

#### Transkriptauszug A [01:20:38]: Nonverbale Kommunikation

HILDA: Isses guhut? (beugt sich zur Seite mit Daumenhoch-Geste)

EMMA: Ja, das ist gut.

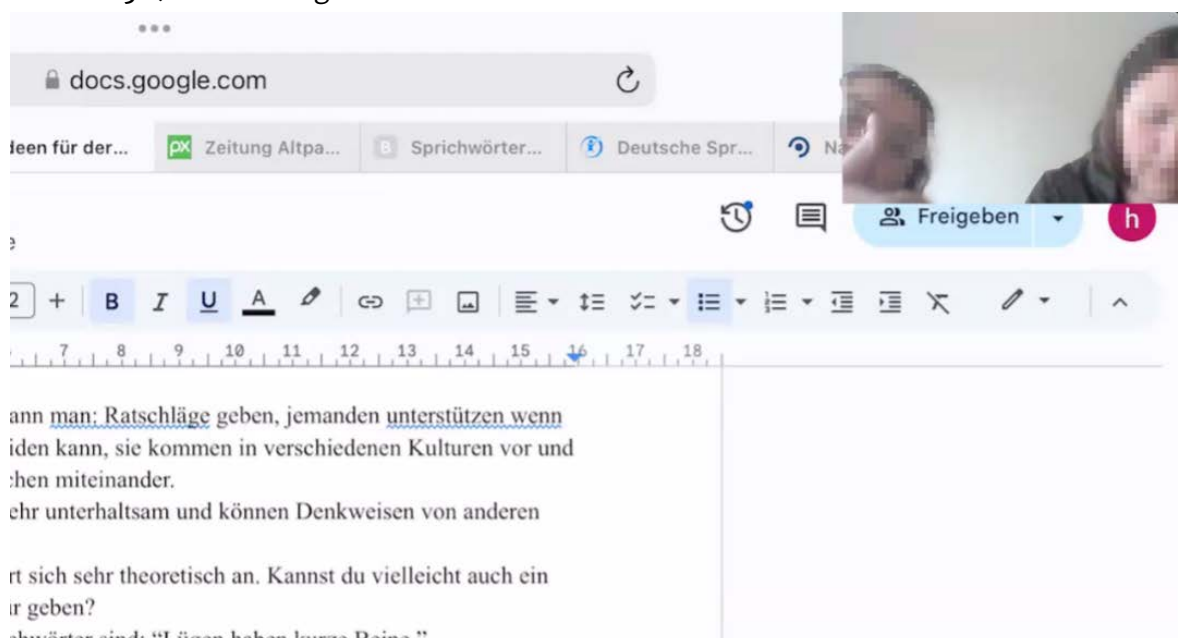


Abbildung 8: Geste von HILDA

Schließlich ist auffällig, dass HILDA ihr Interaktionsverhalten sukzessive an das hybride Format anpasst, also die direkten verbalen und nonverbalen Adressierungen an EMMA leicht zunehmen,

um ihr Einverständnis einzuholen bzw. sich über ihre Zustimmung zu bestimmten Entscheidungen abzusichern.

## 2.) Reaktive Partizipation

Bei den sieben identifizierten Instanzen reaktiver Partizipation in den drei Mitschnitten reagiert EMMA auf eine offene Frage von HILDA, welche diese an beide Partnerinnen richtet, z. B.:

### Transkriptauszug B [01:22:55]: Reaktive Partizipation von EMMA

HILDA: Was sind eigentlich Sprichwörter? Wer will das fragen?

EMMA: Ja, ich kann das fragen.

HILDA: O.k. EMMA kann das fragen (schreibt).

## 3.) Selbstinitiierte Partizipation

In der letzten Kategorie, die im Datenkorpus 12-mal vorkommt, erfolgt die Turnübernahme von EMMA ohne externen Prompt, sie setzt dabei also eine selbstinitiierte Mitteilungsabsicht um, z. B. in der folgenden Sequenz, in der die vielfältigen Sprachkompetenzen im Team ermittelt werden:

### Transkriptauszug C [00:09:12]: Turn EMMA

EMMA: Vier Sprachen! Ich wünschte, dass ich vier Sprachen sprechen könnte!

Diese ergänzende Detailanalyse der Autorinnen ermöglicht ein über die Auswertung von HILDA hinausgehendes, vertieftes Verständnis der Kooperation und Kollaboration zwischen den drei Gruppenteilnehmenden im spezifischen Format der hybriden Zusammenarbeit. Sie stellt die Chancen und Potenziale aber auch Grenzen der Partizipation aus Perspektive der einzigen Teilnehmerin im virtuellen Raum in dieser Interaktionskonstellation heraus, welche in HILDAs Analyse eine geringere Berücksichtigung fand.

## 4.2 Der Fall ALISA

ALISA ist eine spanischsprachige Masterstudentin des Studiengangs Anwendungsorientierte Interkulturelle Sprachwissenschaft (Spanisch und DaF/DaZ) der Universität Augsburg. Sie arbeitet in einer Projektgruppe mit der Augsburger Studentin ANNA (Lehramt Grundschule, DaZ) und MORITZ, der Wirtschaft und Global Studies an der Universität Auckland studiert, zusammen.

Die zwei vorliegenden Mitschnitte werden in zwei verschiedenen Setups erstellt. Im Gegensatz zu HILDAs Gruppe nehmen alle drei Teammitglieder an den Meetings online teil. ALISA zeichnet die Meetings auf und erstellt ein bearbeitbares Google-Docs Dokument. Im Videomitschnitt 1 sind die gerade sprechende Person sowie das über die Bildschirmfreigabe geteilte Textdokument zu sehen, an dem alle drei gemeinsam arbeiten. ALISA und MORITZ bearbeiten das Dokument gleichzeitig. Dabei notiert MORITZ im Dokument Ideen für seinen Teil des Skriptes (unten) und ALISA arbeitet an der Einleitung (oben), den oberen Teil besprechen sie im Mitschnitt (s. Abb. 9):

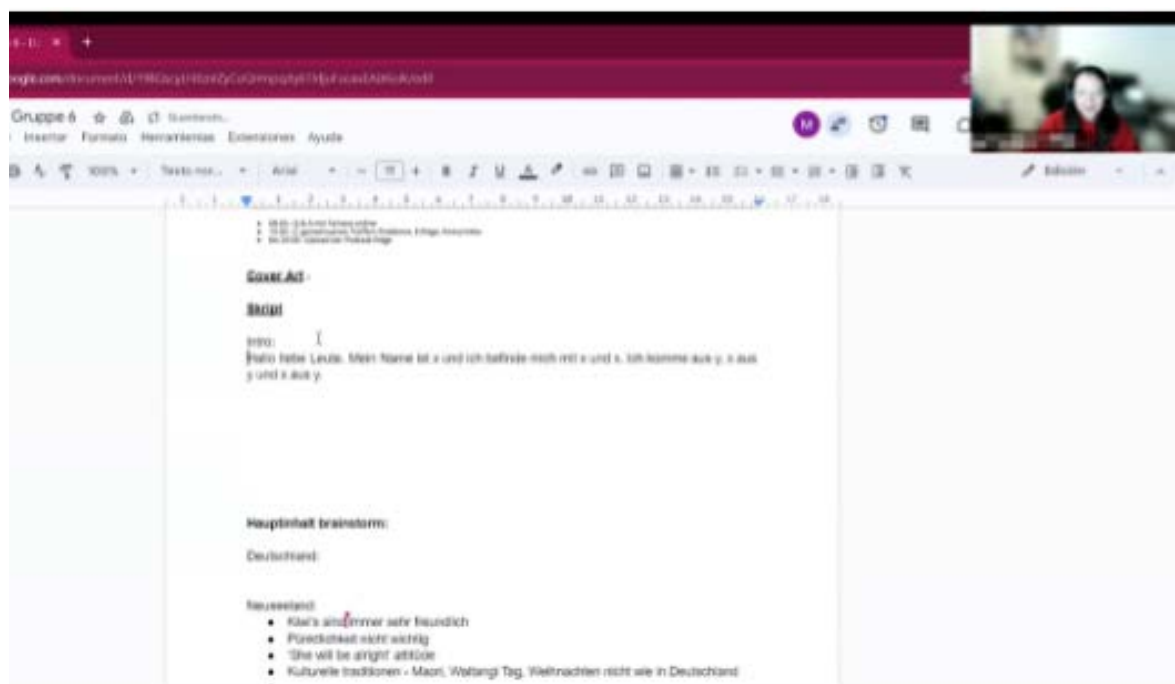


Abbildung 9 Kollaboratives Arbeiten am Textdokument im Mitschnitt 1

Wie die Moderator/innen in der Studie von García García & Martínez Niño (2024) organisiert ALISA das Gespräch, wobei sie dies laut ihrer Reflexion zu Beginn nicht bezweckt. Sie gibt ihren Bildschirm frei, als sich herausstellt, dass ANNA die Datei nicht geöffnet hatte. Dies fällt der Gruppe aber erst nach elf Minuten auf (Transkriptauszug D):

#### Transkriptauszug D [00:11:22]: Vorschlag der Bildschirmfreigabe

ALISA: Kannst du das Doc gesehen, ANNA?

ANNA: Was?

ALISA: Das Doc, kannst du es sehen?

ANNA: Nee.

ALISA: Ich dachte, du kannst [lachen]. Oder soll ich Bildschirm teilen?  
Was du magst.

ANNA: Jaa.

ANNA: Ja. Perfekt.

ALISA: Das habe ich gerade geschrieben.

ANNA: Ja, perfekt.

Der zweite Mitschnitt beinhaltet das Arbeitstreffen, bei dem das Intro für den Podcast aufgenommen wurde. In diesem Setup ist das Dokument mit dem Skript in der Aufzeichnung nicht zu sehen, allerdings ist aus den Blickbewegungen der Gruppenmitglieder zu erschließen, dass sie den Text auf ihren Bildschirmen geöffnet haben und lesen. Während der Kommunikation schauen sie in die Kamera und sprechen einander an. Da die Aufzeichnung nur über ein Gerät läuft, ist allein die im Moment sprechende Person zu sehen. Dies liegt auch an der Einstellung von Zoom. Die anderen Gruppenmitglieder sind nur zu sehen, wenn sie verbal reagieren. Abbildung 10 zeigt die Mitglieder des Teams, allerdings sind sie im Mitschnitt nicht alle auf einmal zu sehen.



Abbildung 10 Die einzelnen Teammitglieder im Mitschnitt 2

ALISA fokussiert in ihrer Hausarbeit auf die Rollenverteilung und das Feedbackverhalten während der Gruppeninteraktion. Für die Analyse nutzt sie die Transkripte der zwei Arbeitstreffen, deren Teilnehmende sie wie folgt anonymisiert: DL 2=MORITZ, DL 1=ALISA, SL 1=ANNA. Aus der Tatsache, dass sich zu Beginn von Transkript 1 kurz über Privates ausgetauscht wird, schlussfolgert sie eine kooperative Grundstimmung: „Die Studierenden scheinen sich von Anfang an sehr gut verstanden zu haben, woraus eine gewisse Vertrautheit entstanden ist.“ (Hausarbeit 2, S. 16).

ALISA interpretiert die Rollenverteilung in ihrer Gruppe wie folgt: Die Rolle des Designers im Podcast-Projekt übernahm MORITZ, der für die Fertigstellung des Podcasts zuständig war. Die Rolle der Dirigentin, die ALISA auch als Moderatorin bezeichnet, hatte überwiegend sie selbst inne. Sie initiierte durchgehend die Partizipation ihrer Team-Mitglieder, wofür sie Transkripte 5 und 6 (s. u.) als Belege anführt. Ihr dominierender Interaktionsstil ist ALISA bewusst, da sie darauf sowohl in ihrer Reflexion als auch in der Hausarbeit eingeht. Im folgenden Reflexionsausschnitt erklärt sie dies durch ihre Rolle der Moderatorin der Arbeitstreffen:

*In den gemeinsamen Terminen haben wir verschiedene Sachen in dem Dokument geändert oder hinzugefügt. Alle haben etwas dazu beigetragen. Ich finde, dass wir drei uns supergut verstehen und auf einer Wellenlänge sind. Ich merke sehr oft, dass ich sehr viel in den Gesprächen moderiere und viele Ideen vorschlage, aber meine Kollegen geben auch immer ihr Bestes.* (Reflexion 4)

Ihre moderierende Rolle belegt sie zudem mit einem Transkriptauszug in ihrer Hausarbeit: „So. Wollen wir das machen? Oder wollen wir erstmal einfach durchlesen, was die anderen gemacht haben und unsere Meinung dazu geben? (Treffen 2, Min. 6:03)“ (Hausarbeit 2, S. 16).

Das Interaktionsverhalten der Gruppe und ihre eigene interaktionale Dominanz fasst ALISA in ihrer Analyse wie folgt zusammen:

*Da DL1 kontinuierlich schreibt und sich mit SL1 bezüglich korrekter Ausdrucksweisen unterhält, bleibt DL2 oft im Hintergrund und meldet sich nur, wenn es um die Ideen geht oder wenn er eine Frage zur Ausdrucksweise stellen möchte. Die Rolle von SL1 gleicht der von DL2. Sie ist nicht dominant. Sie steht DL1 zur Hilfe, welche kontinuierlich Fragen bezüglich der Korrektheit ihrer Aussagen beim Schreiben des Dokuments stellt.* (Hausarbeit 2, S. 17).

Dabei stellt ALISA implizit auch eine Verbindung zwischen Rollenverhalten und Interaktionsstil (Moderation = dominant) her.

Auch wenn das dritte Gruppenmitglied ANNA in ihren Reflexionen der Kollaboration in der Gruppe große Bedeutung zuschreibt,<sup>4</sup> zeigt unsere Interaktionsanalyse der Transkripte, dass sie kaum selbstinitiiert partizipiert. Dafür reagiert sie häufig auf direkte Fragen und wird hauptsächlich

4 Da es in der Fallanalyse um die Selbstwahrnehmung der Interaktion von ALISA geht, dienen die Reflexionsbeispiele von ANNA an dieser Stelle zur Illustration von ALISAs Perspektive: „Die Teamarbeit hat mir gezeigt, wie wichtig es ist, auf die Ideen und Meinungen anderer einzugehen und gemeinsam an einem Ziel zu arbeiten.“ (Reflexion 4).

lich durch ALISAs *confirmation checks* (s. Hervorhebungen von ALISA) in die Interaktion einbezogen, was einem reaktiven Partizipationsstil entspricht:

#### Transkriptauszug 5: Rückfragen bei der Ausformulierung des Textes

- Z1 DL1: ... unserer Länder. **SL1? Nee? So?** ich weiß nicht.  
Z2 SL1: Doch oder? Ja, doch würde ich so schreiben. Unserer Länder.  
Z3 DL1: **Erzählen oder?** Ja. **über etwas erzählen?** Ich weiß es nicht.  
Z4 SL1: Oder wir schreiben „Wir möchten uns ähm heute über die verschiedenen Stereotypen unserer Länder unterhalten“.  
Z5 DL1: **Über die verschiedenen?**  
Z6 SL1: Ja.  
Z7 DL1: Stereotypen unserer Länder ... **Welches Verb?**  
Z8 SL1: Unterhalten.

Gemäß ALISAs Analyse übernimmt nur ANNA als L1-Sprecherin die Aufgabe der sprachlichen Fehlerkorrektur und diese umfasst einen großen Anteil ihrer Interaktion. Dennoch ist ANNA in der Kommunikation nicht dominant, wie unsere Analyse zeigt (Turns im ersten Treffen: ALISA = 223, MORITZ = 120 und ANNA = 156). Auffällig in ALISAs Analyse ist die Erwartungshaltung in Bezug auf ANNA:

*Trotz der verschiedenen Sprachniveaus der Teilnehmer der untersuchten Gruppe wurde bestätigt, dass die Deutschlernenden, spezifisch DL1, die Mehrheit an Feedbacks im Vergleich zur L1-Sprecherin, SL1, gebraucht haben. Sprachliche Fehlerkorrekturen wurden nur von der L1-Sprecherin SL1 vorgenommen. (Hausarbeit 2, S. 26).*

Auch als sehr fortgeschrittene Sprecherin des Deutschen schreibt ALISA ANNA hohe Expertise zu und initiiert Korrekturen durch Rückfragen (s. Transkript 6):

#### Transkriptauszug 6: Selbstinitiierte Korrektur

- Z1 DL1: [...] Aber ich hätte jetzt, wie gesagt, ganz am Ende gesagt: „Okay. Vielen Dank für den Interview“, ähm, den, ne, das.  
Z2 SL1: für das, ja.  
Z3 DL1: Ähm. „Jetzt gebe ich den Wort an DL1 weiter“ ne?  
Z4 SL1: Ja. Und auch wieder das Wort. Alles gut [nervöses Lachen].  
[DL1 ärgert sich und muss aufgrund des wiederholten Fehlers lachen]

Durch ihr Interaktionsverhalten weist ALISA ANNA die Rolle der Korrektorin zu, die ANNA auch ausfüllt, wie sowohl ALISAs als auch unsere Analyse zeigt.

In ihrer Analyse des Feedbackverhaltens orientiert sich ALISA an der Typologie von Gass und Mackey (2020: 199–204), die im Rahmen des Interaktionsanalyse-Workshops im Begleitseminar vorgestellt wurde, um die interaktionale Kompetenz der Gruppenmitglieder und „ihr kollaboratives Sprachenlernen zu Verständnissicherung durch das Feedback“ (S. 15) zu analysieren. Die Korrekturformen für das Feedback wurden laut ALISA zu Beginn der Projektarbeit nicht explizit ausgehandelt. Bei der kollaborativen Textarbeit kam sowohl inhaltliche als auch sprachliche Korrektur zum Einsatz. Neben der Kategorisierung der Feedbackarten anhand der Analyse der Transkripte quantifiziert sie diese auch nach Teammitgliedern und fasst die Ergebnisse tabellarisch zusammen (Tab. 1):

|                        | SL1         | DL1         | DL2         | Insgesamt   |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Confirmation Checks    | 10          | 14          | 9           | 33 (70,2 %) |
| Recasts                | 2           | 0           | 0           | 2 (4,3 %)   |
| Clarification Requests | 1           | 2           | 4           | 7 (14,9 %)  |
| Rephrasings            | 0           | 1           | 0           | 1 (2,1 %)   |
| Comprehension Checks   | 2           | 1           | 1           | 4 (8,5 %)   |
| Insgesamt:             | 15 (31,9 %) | 18 (38,3 %) | 14 (29,8 %) | 47 (100 %)  |

**Tabelle 1:** Übersicht der vorhandenen Feedbackarten in den Transkriptionen (absolut und prozentual) (Hausarbeit 2, S.19)

Dass *Confirmation Checks* die meistverbreitete Feedbackart in ihrer Gruppe sind, erklärt ALISA mit dem Wunsch nach einer inhaltlichen Abstimmung mit den anderen Teammitgliedern: „Inhaltlich sind mehrere Feedbackarten zu finden. Die Mehrheit dieser sind Confirmation Checks, die von allen Sprechern benutzt werden, um deutlich zu machen, dass sie eine inhaltliche Bestätigung der Anderen suchen.“ (Hausarbeit 2, S. 22).

ALISA führt in ihrer Hausarbeit weitere Beispiele zu jedem Feedbacktypen an und diskutiert sie zusammenfassend:

*Die Interaktion der untersuchten Dreiergruppe lässt sich insgesamt als kollaborativ und kooperativ beschreiben. Die Teilnehmer unterstützen sich bei der Verständnissicherung und dem Äußerungsaufbau gegenseitig. Die analysierten Daten zeigen, dass die vorhandenen Feedbackvarianten von allen Teilnehmern dieser Gruppe in verschiedenen Maßen benutzt werden. Die Häufigkeit der Verwendung des Feedbacks reflektiert die Rollen und die Sprachpartizipation der Teilnehmenden.* (Hausarbeit 2, S. 25)

Interessant ist ihre Schlussfolgerung: „Obwohl der Sprechanteil von SL1 größer ist als der von DL2, ist die Anzahl der verwendeten Feedbacks fast identisch. Das bedeutet, dass DL2 deutlich öfter Feedback erbitten hat, wenn er redet.“ (ebd.). Auch in unserer quantitativen Turn-Analyse ist der Sprechanteil von MORITZ beim ersten Treffen geringer als der von ANNA und deutlich geringer als der von ALISA (s.o.). Allerdings zeigen unsere Befunde im Gegensatz zu ALISAs Analyse, dass seine Partizipation beim zweiten Treffen höher als ANNAs ist (48 Turns vs. 38 Turns) während in der Chat-Kommunikation die Turnzahl der beiden fast gleich ist (ALISA = 50, MORITZ = 26 und ANNA = 21).

ALISA stellt in ihrer Analyse fest, dass MORITZ in der Interaktion zurückhaltend ist, jedoch nachfragt, wenn ihm eine Formulierung neu vorkommt, wie in Transkriptauszug 7:

#### Transkriptauszug 7: Rückfrage zu neuen Strukturen

- Z1 DL2: Sagt ihr das so? „jetzt gebe ich das Wort an DL1“?  
 Z2 SL1: Ja.  
 Z3 DL2: Also ... Das Wort weiter?  
 Z4 DL1: Ja.  
 Z5 SL1: Wie gesagt, du kannst ja auch irgendwas anderes dann da sagen.  
 Z6 DL2: Ich hab einfach noch nie so ... das gehört. „Jetzt gebe ich das Wort weiter“ Also.

ALISA interpretiert diesen Transkriptauszug folgendermaßen:

*In dieser Sequenz braucht DL2 eine Bestätigung, dass der Ausdruck „das Wort an jemanden weitergeben“ wirklich existiert. Deshalb fragt er das zweimal (Z1 und Z3) und reformuliert seine Frage, um sicherzustellen, dass seine Frage auch richtig verstanden wurden. Eine Bestätigung erhält DL2 von beiden anderen Sprecherinnen. Anschließend paraphrasiert er den Ausdruck, um sich diesen für die Zukunft zu merken (Z6). (Hausarbeit 2, S. 22)*

Übereinstimmend zeigen unsere und ALISAs Interaktionsanalysen, dass durch das moderierende Verhalten von ALISA die beiden anderen Mitglieder durchgehend in die Arbeit einbezogen werden. Geht es um grundlegende Entscheidungen bezüglich der Weiterarbeit, wird jedoch, wie das von uns erstellte Transkript E (s. u.) belegt, die Entscheidungsmacht explizit MORITZ zugewiesen. Dennoch sind alle drei Studierenden in der Interaktion kollaborativ beteiligt und gehen aufeinander ein, wie der folgende Auszug exemplarisch illustriert:

#### Transkriptauszug E [00:07:16]: Übergabe des Entscheidungsrechts

- MORITZ: Ja. Steht hier bei uns etwas von Quick Fire Fragen. Also vielleicht kann man das, weiß ich nicht, vielleicht am Ende hin irgendwie auch machen, aber.
- ALISA: Klar. Du, du hast wie gesagt, für uns hast du die Macht.
- ANNA: Ja.
- ALISA: Wir geben dir nur Vorschläge.
- MORITZ: Nein. Ne also. Wirklich. Also ich persönlich finde einfach, dass es besser, wenn man wirklich einfach aufnimmt, so und am Ende des Tages, wenn man einen Fehler macht, kann man sie eher kurz raus-schneiden. Also.
- ANNA: Ja.

ALISA fokussiert in ihrer Analyse sowohl das Rollenverständnis in der Gruppeninteraktion als auch das Feedbackverhalten, welche nicht durchgehend klar voneinander zu trennen sind. Auch unsere Interaktionsanalyse belegt, dass ALISA einen eher dominierenden Interaktionsstil einnimmt, dessen sie sich bewusst ist und über den sie reflektiert. Dabei wird das Verhalten der Gruppenmitglieder als kollaborativ und kooperativ wahrgenommen, da MORITZ und ANNA durch ALISAs Moderation zur Partizipation ermutigt werden.

## 5. Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Die folgende Übersicht fasst die Unterschiede zwischen Studierenden- und Forschendenanalyse noch einmal zusammen:

|        | Analyse der Studentinnen<br>(pro Transkriptauszug)                               | Analyse der Forscherinnen<br>(gesamter Datensatz)                                                                                    |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fall 1 | größter Sprechanteil von HILDA und geringer Konversationsflow und Volatilität    | Interaktionale Dominanz von HILDA und geringe Gesprächsdynamik, HILDA unterbreitet meiste Vorschläge und elizitiert wenig Feedback   |
|        | geringe Partizipation von EMMA                                                   | Fremdinitiierte, selbstinitiierte und reaktive Partizipation von EMMA                                                                |
|        | Fazit: Kooperative Gruppenarbeit ohne „klassische“ Rollenverteilung              | Kollaboration vornehmlich nur zwischen TINA und HILDA<br>EMMA in Chat-Interaktion höheren Turnanteil als TINA                        |
| Fall 2 | hoher Redeanteil von ALISA (Moderation, Vorschläge, <i>confirmation checks</i> ) | Interaktionale Dominanz von ALISA<br>MORITZ mit geringstem Redeanteil (Treffen 1) vs. MORITZ höherer Redeanteil als ANNA (Treffen 2) |
|        | nur ANNA gibt sprachliches Feedback                                              | Reaktive Partizipation von ANNA (Rolle der Korrektorin)                                                                              |
|        | Fazit: Kooperative und kollaborative Interaktion                                 | Kollaboration, wobei MORITZ Entscheidungsmacht zugewiesen wird                                                                       |

**Tabelle 2:** Zusammenfassung der Unterschiede zwischen den Analysen der Studentinnen und der Forscherinnen

Die dargestellten Befunde lassen sich zur Beantwortung der Forschungsfragen wie folgt zusammenfassen: Kooperation und Kollaboration als Interaktionsmerkmale der Zusammenarbeit in einem virtuellen Austauschprojekt gestalten sich auf vielfältige Weise. Sie werden deutlich durch das selbstgewählte oder implizit zugewiesene Rollenverhalten der Gruppenteilnehmenden gesteuert. Dabei wird ersichtlich, dass die von der Projektleitung empfohlene Rollenverteilung in beiden Fällen zu einem arbeitsteiligen Kooperationsverhalten führt, wobei die angenommenen Rollen nicht den vorgegebenen Modellen entsprachen. In beiden Fällen wird die Moderatorinnenrolle von den Studentinnen durch interaktionale Dominanz umgesetzt bzw. damit begründet. Zudem kann der Befund von García García & Martínez Niño (2024) bestätigt werden, wonach in Online-Settings meist die Person, die den Bildschirm teilt, die Moderation übernimmt. Jedoch kann der Interaktionsstil dieser Rolle in unseren Daten nicht wie bei García García & Martínez Niño (ebd.) als typische Lehr-Lern-Interaktion charakterisiert werden, da die Moderatorin in Fall 2 selbst durchgehend korrekatives Feedback vom als kompetenter wahrgenommenen Gruppenmitglied einfordert.

Kooperation und Kollaboration werden von den Untersuchungsteilnehmerinnen aber auch mittels der Redeanteile, Konversationsflow, Volatilität und des Feedbackverhaltens illustriert und in Fall 1 auch in Ansätzen mit multimodalen Aspekten der Online-Kommunikation in Beziehung gesetzt. Dabei zeigen sich in beiden Gruppen sowohl Instanzen mit dominanz-passiv-reaktivem Interaktionsmuster als auch mit kollaborativem Interaktionsanteilen zwischen zwei oder drei Gruppenmitgliedern. In diesem Zusammenhang konnten für den Fall 1 drei Partizipationsformen des Mitglieds mit geringeren Redeanteilen festgestellt werden: fremdinitiierte, selbstinitiierte und reaktive Partizipation. Die letztgenannte Form scheint v. a. auf Kompetenzunterschiede in der Zielsprache Deutsch zurückzuführen zu sein und ist im Fall 1 auch mit dem hybriden Setup des Gruppentreffens zu erklären. Die eher reaktive Interaktion der L1-Sprecherin in Fall 2 stellt einen Gegensatz zu Befunden aus anderen VA-Projekten dar, in denen Studierenden mit der L1 Deutsch sprachliche Expertise zugeschrieben wurde und dadurch ihr Sprechanteil höher als der von an-

deren war (vgl. Rösler 2014: 603). Zudem zeigte sich in Fall 1 für eine reaktivere Teilnehmende eine höhere Partizipationsrate in der Chat-Interaktion als in den Videokonferenzen, was auch auf höhere Kompetenzanforderungen in der mündlichen Interaktion zurückgeführt werden kann (s. auch Feick & Knorr 2024). Daraus schlussfolgern wir, dass im virtuellen Austausch ein hoher Kooperationsgrad im Sinne der Arbeitsteilung nicht unmittelbar mit kollaborativer Gruppeninteraktion einhergeht, sondern auch sprachkompetenzbezogene Experte-Novizen-Konstellationen mit der Kooperation verbunden sein können (s. Storch 2018).

Bezüglich der zweiten Forschungsfrage nach der datenbasierten Studierendenwahrnehmung und -reflexion der Gruppeninteraktion ist festzustellen, dass die Teilnehmerinnen in der Lage waren, das o. g. Kooperations- bzw. Kollaborationsverhalten analytisch zu erkennen, zu systematisieren (Fall 2), zum Teil auch an Transkriptbeispielen zu illustrieren und reflexiv zu begründen, besonders wenn es um das eigene Interaktionsverhalten ging. Nicht immer erkannten die Studierenden unterschiedliche Partizipationsanteile in der Gruppe, v. a. wenn sie in der subjektiven Perspektive verharrten oder sie weder Turnquantifizierungen vornahmen und die Analyse auf einzelne Transkriptausschnitte beschränkten noch die Chat-Interaktion mit in die Auswertung einbezogen. So wird in beiden Fällen die Gruppenarbeit als kooperativ charakterisiert, auch wenn dies nicht unmittelbar anhand der Interaktionsmuster bzw. ausgewogenen Partizipationsraten belegt wurde, sondern eher auf einen positiven Gesamteindruck der Gruppendynamik und die ausbalancierte Rollenverteilung zurückgeführt zu werden scheint. Eine automatisierte Visualisierung der Turnverteilung wie in Dey-Plissonneau et al. (2022) könnte daher ein förderliches Instrument für die studierendenseitige Interaktionsanalyse darstellen.

Aus diesen Befunden schlussfolgern wir, dass eine datengeleitete Interaktionsanalyse Kenntnisse über qualitative und quantitative Analyseverfahren erfordert, die in einem einzelnen Input-Workshop nur bedingt vermittelt werden können. Trotzdem zeigen die Erkenntnisse, dass die datenbasierte Bewusstmachung des eigenen Interaktionsverhaltens umfassendere Reflexionsprozesse als z. B. Fragenkataloge zu fördern scheint, mögliche Diskrepanzen zwischen Selbstwahrnehmung und empirischen Belegen aufzeigt und somit ein effektives Zusammenspiel von Analyse- und Reflexionspraxis ermöglicht.

Einschränkend für die Befunde muss angemerkt werden, dass in Bezug auf die Rollenreflexion eine Steuerung durch die Projektempfehlung zur Rollenverteilung und die Reflexionsfrage nach arbeitsteiligem Vorgehen nicht auszuschließen ist. Die Gruppendynamik und die anschließenden Reflexionen könnten damit gelenkt worden sein und das natürliche Verhalten in der Gruppe beeinflusst haben. Zudem sind für Fallanalysen einer Gruppe idealerweise die (dialogischen) Reflexionen und Interaktionsauswertungen aller Gruppenmitglieder einzubeziehen.

Die Implikation der Untersuchung betrifft die Notwendigkeit der Anbahnung der Analyse- und Reflexionskompetenz als Teil der Interaktionskompetenz zukünftiger Sprachlehrender. Dies steht im engen Zusammenhang mit der Bedeutung des forschenden Lernens in der DaFZ-Lehrendenausbildung, welches in den hier vorgestellten Fällen umgesetzt wurde. Als Desiderat ist die Modellierung, empirische Erkundung und Vermittlungsansätze der Analysekompetenz als Teil der Interaktionskompetenz von Lernenden und (zukünftigen) Lehrenden zu benennen.

## 6. Literaturverzeichnis

Arnold, Nike; Ducate, Lara; Kost, Claudia (2012): Collaboration or Cooperation? Analyzing Group Dynamics and Revision Processes in Wikis. *CALICO Journal* 29 (3), 431–448, [URL: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/calicojournal.29.3.431>, 25.02.2025].

- Balaman, Ufuk & Pekarek Doehler, Simona (2022): Navigating the complex social ecology of screen-based activity in video-mediated interaction. *Pragmatics* 32 (1), 54–79.
- Balaman, Ufuk & Sert, Olcai (2017): Development of L2 interactional resources for online collaborative task accomplishment. *Computer Assisted Language Learning*, 30 (7), 601–630.
- Barić, Karmelka; Serena, Silvia (2016): Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21,1, 7–39.
- Biebighäuser, Katrin; Marques-Schäfer, Gabriela (2017): Aspekte der Mündlichkeit in der WhatsApp-Interaktion zwischen brasilianischen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrenden. *Deutsch als Fremdsprache* 54 (2), 76–86.
- Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe (2020): *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Buschmann-Göbel, Astrid; Chaudhuri, Tushar (2022): Kooperative Lernszenarien. *Fremdsprache Deutsch* 67, 3–8, DOI: [10.37307/j.2194-1823.2022.67.03](https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2022.67.03).
- Czyzak, Olga; Feike, Julia; Lee, Mi-Young; Ohta, Tatsuya; Raindl, Marco (2024): Breakout-Sessions als interaktionale (Frei-)Räume für Lernende im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 4 (1), 121–141. DOI: [10.17192/ziaf.2024.4.1.8686](https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8686).
- Dey-Plissonneau, Aparajita; Lee, Hyowon; Pradier, Vincent; Scriney, Michael; Smeaton, Alan (2021a): The L2L system for second language learning using visualised Zoom calls among students. *European Conference on Technology Enhanced Learning*, 409–413. DOI: [10.1007/978-3-030-86436-1\\_45](https://doi.org/10.1007/978-3-030-86436-1_45).
- Dey-Plissonneau, Aparajita; Lee, Hyowon; Liu, Mingming; Patel, Vyoma; Scriney, Michael; Smeaton, Alan (2021b): *An Analysis of Conversational Volatility During Telecollaboration Sessions for Second Language Learning*. DOI: [10.48550/arXiv.2204.10393](https://doi.org/10.48550/arXiv.2204.10393).
- Dey-Plissonneau, Aparajita; Lee, Hyowon; Scriney, Michael; Smeaton, Alan; Pradier, Vincent; Riaz, Hamza (2022): Facilitating reflection in teletandem through automatically generated conversation metrics and playback video. *CALL and professionalisation: short papers from EUROCALL 2021*, 1–5. DOI: [10.48550/arXiv.2111.08788](https://doi.org/10.48550/arXiv.2111.08788).
- Dooly, Melinda (2018): Collaborative learning. In: Lontas, John I.; DelliCarpini, Margo (Eds.): *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 1–7.
- Dörnyei, Zoltán (1997): Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal* 81 (4), 482–493.
- Drixler, Nils (2022): Features of Online Second Language Interactional Competence in a German-Israeli Virtual Exchange. *TESOL in Context* 30 (2), 65–95.
- Emir, Gamze; Yangın-Ekşi, Gonca (2024): The role of telecollaboration in English language teacher education: a systematic review.
- Espejel, Olivia; Concheiro, Pilar; Pujolà, Joan-Tomàs (2023): Digital Communication Landscapes on Language Learning Telecollaboration. A Cyberpragmatic Analysis of the Multimodal Elements of WhatsApp Interactions. In: Di Sarno-García, Sofia; Montaner-Villalba, Salvador; Gimeno-Sanz, Ana (Eds.): *Telecollaboration Applications in Foreign Language Classrooms*. Hershey: IGI Global, 46–68.
- Feick, Diana; Knorr, Petra (2024): Zur Multimodalität bilingualer Messenger-Interaktion im virtuellen Austausch. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 4 (1), 165–187. DOI: [10.17192/ziaf.2024.4.1.8673](https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8673).
- Feick, Diana; Rymarczyk, Jutta (Eds.) (2022): *Zur Digitalisierung von Lernorten – Fremdsprachenlernen im virtuellen Raum*. Berlin: Peter Lang Verlag.

- García García, Marta; Martínez Niño, Naiara (2024): „Vielleicht kann ich meinen Bildschirm teilen“ – Management von Spanisch-Online-Interaktionen im Rahmen eines Virtual Exchange. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 53 (1), 59–80. DOI: [10.24053/FLuL-2024-0005](https://doi.org/10.24053/FLuL-2024-0005).
- Gass, Susan M.; Mackey, Alison (2020): Input, Interaction, and Output in L2 Acquisition. In: Van Patten, Bill (Eds.): *Theories in Second Language Acquisition*. 3. Aufl. Routledge, 192–222.
- Hampel Regine; Stickler Ursula (2012): The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL* 24 (2), 116–137.
- 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. DOI: [10.17192/ziaf.2021.1.8416](https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8416).
- Legutke, Michael K. (2007): Gruppeninteraktion und Kooperatives Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Reflektierte Selbsterfahrung mit didaktischem Chat. In: Susanne Schneider; Nicola Würffel (Eds.) *Kooperation und Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*, Tübingen: Narr, 151–174.
- Li, Mimi; Kim, Deoksoon (2016): One wiki, two groups: Dynamic interactions across ESL collaborative writing tasks. *Journal of Second Language Writing* 31, 25–42.
- Li, Mimi; Zhu, Wei (2013): Patterns of computer-mediated interaction in EFL collaborative writing groups using wikis. *Computer Assisted Language Learning* 26 (1), 61–82.
- Li, Mimi; Zhu, Wei (2017a): Good or bad collaborative wiki writing: Exploring links between group interactions and writing products. *Journal of Second Language Writing* 35 (1), 38–53.
- Li, Mimi & Zhu, Wei (2017b): Explaining dynamic interactions in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology* 21 (2), 96–120.
- McCafferty, Steven G.; Jacobs, George M.; DaSilva Iddings, Ana Christina (Eds.) (2006): *Cooperative learning and second language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- O'Dowd, Robert (2018): From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange* 1, 1–23. DOI: [10.14705/rpnet.2018.jve.1](https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1).
- Rösler, Dietmar (2014): Medialer Wandel, didaktische Konstanz? Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengänge der Universität Gießen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 6, 489–501.
- Storch, Neomy (2002): Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning* 52 (1), 119–158.
- Storch, Neomy (2018): Collaborative Language Learning. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1–6. DOI: [10.1002/9781405198431.wbeal0153.pub2](https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0153.pub2).
- Tan, Lan Liana; Wigglesworth, Gillian; Storch, Neomy (2010): Pair interactions and mode of communication: Comparing face-to-face and computer mediated communication. *Australian Review of Applied Linguistics* 33 (3), 27.1–27.24. DOI: [10.2104/arah027](https://doi.org/10.2104/arah027).
- Uyar, Gülşah; Daşkın, Nilüfer Can (2024): Change of Epistemic Stance of Transnational Pre-Service Teachers in-and-through Collaborative Data-Led Reflective Dialogues. *Boğaziçi University Journal of Education*, Vol. 41–3 (1), 35–51, DOI: [10.52597/buje.1415026](https://doi.org/10.52597/buje.1415026).
- Walker, Ute (2017): Discursive construction of social presence and identity positions in an international bilingual collaboration. *Distance Education* 38 (2), 193–215. DOI: [10.1080/01587919.2017.1324742](https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1324742).
- Wang, Linnan (2019): Effects of regulation on interaction pattern in web-based collaborative writing activity. *Computer Assisted Language Learning* 1–35. DOI: [10.1080/09588221.2019.1667831](https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1667831).
- Würffel, Nicola (2022): Kooperatives Lernen im Daf/Daz-Unterricht. Theoretische Ansätze, praktische Erfahrungen und empirische Ergebnisse. *Fremdsprache Deutsch* 9–15. DOI: [10.37307/j.2194-1823.2022.67.049-16](https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2022.67.049-16).

- Würffel, Nicola; Schumacher, Nicole (2022): Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache* 59 (3), 142–152.
- Zeyer, Tamara; Hertz, Angelique (2024): „Das Ergebnis hat mich überrascht“ – reflexives Lernen im virtuellen Austauschprojekt Malta – Kassel. In: Jentges, Sabine; Siebold, Kathrin; Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (Eds.): *Internationale Bildungs Kooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache: State of the Art & Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress, 213–231.
- Zibelius, Marja (2015): *Cooperative learning in virtual space: a critical look at new ways of foreign language teacher education*. Tübingen: Narr.

## 7. Anhang

### Transkriptauszug 4 (Beginn)

1201 01:35:32.690 --> 01:36:25.260

Studierende 1: Dann müssen wir noch ein Cover erstellen. Das war's. Aber wie sieht man dann das Cover auf Zoom?

1202 01:35:40.760 --> 01:35:41.990

Studierende 1: Auch so?

1203 01:35:42.210 --> 01:35:48.000

Studierende 1: Das machen wir dann nächste Woche. Das müssen wir irgendwie einfügen. Ich weiß nur wie das auf iMovie geht.

1204 01:35:48.940 --> 01:36:01.620

Studierende 3: Das können wir dann mit deinem Programm machen.

Studierende 1: Ja aber ... Also jeder spricht das rein in die Memos und schickt es in die Gruppe. Genau und nächste Woche nehmen wir es über Zoom einmal auf.

1205 01:36:01.810 --> 01:36:05.839

Studierende 1: Dann können wir das nächste Woche zusammen bearbeiten. Also schneiden, wenn wir schneiden müssen.

Studierende 3: Also schneiden habe ich noch nie gemacht.

1206 01:36:01.810 --> 01:36:05.839

Studierende 1: Genau das machen wir dann gemeinsam. Dann kann jeder sagen: Ich will die Musik oder die Musik.

1207 01:36:16.520 --> 01:36:16.839

Studierende 1: Und dann ... das nächste Woche halt bearbeiten ...

Studierende 1: ... und machen das Cover vielleicht auch nächste Woche.

