



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2025, Band 5, Heft 1

Kooperation auf Distanz

Multimodales Teamteaching im hybriden L2-Kursraum

Friederike Heinz
University of Cape Town

Zusammenfassung

Teamteaching ist in internationalen, telekollaborativen Austauschformaten an Hochschulen weit verbreitet. Der Beitrag untersucht anhand von Videoaufzeichnungen mittels eines multimodalen gesprächsanalytischen Zugangs, wie zwei Lehrkräfte in einem hybriden Unterrichtssetting interaktiv kooperieren. Ziel ist es, einige Besonderheiten der multimodalen Interaktion in räumlich distanzierten und teilweise virtuellen Umgebungen im Kontext von virtuellen Austauschformaten herauszuarbeiten.

Die Analyse zeigt, wie sich „Co-ness“ im hybriden Teamteaching durch die gemeinsame Bearbeitung von interaktionalen Störungen herstellen lässt: durch das gemeinsame Elizitieren von Beiträgen, die Bearbeitung von Verständnisproblemen bei technischen Verzögerungen sowie durch Mediation zwischen virtuellen und physischen Räumen. Damit wird sichtbar, dass hybride Teamteaching-Settings eine spezifische Form geteilten Handelns und situativer Rollenflexibilität erfordern, die über klassische Präsenzformate hinausgeht.

Schlagwörter: Teamteaching in der Hochschullehre; Hybrider Unterricht; Multimodale Interaktion; Virtual Exchange; Scaffolding

Abstract

Team teaching is widely used in international telecollaborative exchange formats in higher education. Based on video recordings and a multimodal conversation-analytic approach, this article explores how two teachers interactively collaborate in a hybrid plenary setting. The study aims to highlight key features of multimodal interaction in spatially distributed, partially virtual environments within an L2 Virtual Exchange context.

The analysis shows how “co-ness” in hybrid team teaching is achieved through the joint handling of interactional disruptions, including collaboratively eliciting learner contributions, resolving comprehension difficulties caused by technological delays, and mediating between virtual and physical spaces. These practices highlight that hybrid team-teaching settings demand a particular form of shared action and situational role flexibility, going beyond what is typically required in conventional face-to-face environments.

Keywords: Team teaching in higher education; Hybrid instruction; Multimodal interaction; Virtual exchange; Scaffolding



Friederike Heinz (2025)

Kooperation auf Distanz. Multimodales Teamteaching im hybriden L2-Kursraum

ZIAF 5 (1): 171–198. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2025.5.1.8801>

1. Einleitung

Hybride Lernformate, in denen Lehrende und Lernende gleichzeitig in physischen und virtuellen Räumen agieren, sind seit der Corona-Pandemie zu einem festen Bestandteil universitärer Lehre geworden. Zudem werden zunehmend internationale Kooperationsprojekte im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Online- und Hybridformaten durchgeführt und beforscht (vgl. Rösler 2024: 94). Die Formate eröffnen neue Möglichkeiten internationaler und interkultureller Kooperation, bringen jedoch zugleich komplexe Herausforderungen mit sich: Sichtbarkeitsasymmetrien, Schwierigkeiten der Adressierung sowie eine erhöhte Notwendigkeit metakommunikativer Aushandlungen. Besonders im Teamteaching, das traditionell auf enger räumlicher Abstimmung beruht, müssen Kooperationsmuster im Moment der Interaktion wieder neu hergestellt werden.

Der Blick der Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache richtet sich bisher vor allem auf Interaktionen von Lernenden (z. B. Hoshii & Schumacher 2017) und auf die Interaktion von Lehrenden und Lernenden (z. B. Kupetz 2021). Deutlich weniger Aufmerksamkeit erhielt bislang die Frage, wie Lehrkräfte selbst in virtuellen und hybriden synchronen Szenarien kooperieren (vgl. Hoffmann 2022: 221f) und welche interaktionalen Praktiken sie nutzen, um Kommunikationsräume zu strukturieren und Lernende aus dem physischen und dem virtuellen Raum zusammenzuführen.

Der vorliegende Beitrag untersucht diese Prozesse anhand eines hybriden Abschlussplenums eines deutsch–beninischen virtuellen Tandem-Austauschs zwischen Studierenden der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und der Partnerhochschule École Normale Supérieure de Porto-Novo (Benin). Anhand von zwei Beispielen werden interaktionale Unterstützungshandlungen der beiden Lehrkräfte herausgearbeitet, die sichtbar machen, wie Lehrkräfte in hybriden Begegnungsräumen kooperativ Vermittlungsarbeit bei der Bearbeitung von *interactional trouble* (Sert 2015) leisten.

Im Zentrum der Analyse steht die Frage, welche (multimodalen) Ressourcen die beiden Hochschullehrenden in einem interkulturellen Kontext nutzen, um in Kooperation zu treten und Studierende bei der Gruppenpräsentationen in einem hybriden Kursraum zu unterstützen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der gemeinsamen Bearbeitung von Störungen in der Kommunikation.

Zentrale Kategorien für die Analyse sind zum einen Interaktionale Unterstützungshandlungen von Lehrkräften im hybriden Kursraum (Scaffolding, Modifizierung, Mediation) und zum anderen Positions- und Rollenbesetzungen im Teamteaching (insbesondere bei IRF-Strukturen), um sprachliche Probleme zu lösen, den Fortgang des Unterrichtsgesprächs zu sichern und vertieftes Lernen anzuregen. Damit soll ein Beitrag zu einem erweiterten Verständnis der Interaktionen im Co-Teaching in hybriden L2-Lehrsettings geleistet werden.

Die Darstellung ist folgendermaßen strukturiert: Zunächst wird ein Überblick über die Forschung zu virtuellen und hybriden Lernbegegnungen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache gegeben und anschließend Spezifika des Online-Unterrichts sowie zentrale Unterstützungshandlungen durch Lehrkräfte im L2-Unterricht zusammengefasst. Nach einem Überblick zum Forschungsstand des Teamteachings (in Präsenz) folgt die Vorstellung des Kontexts, der Selbstpositionierung, des methodischen Designs und die Analyse zweier Beispiele. Abschließend werden die Ergebnisse im Hinblick auf ihre Bedeutung für Teamteaching in Internationalen Kooperationsprojekten diskutiert.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Virtuelle und hybride Lernbegegnungen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache

Digitale Kommunikationsmittel und hybride Unterrichtsformate verändern die Bedingungen fremdsprachlichen Lehrens und Lernens grundlegend. Die Fremdsprachendidaktik reagiert darauf mit einem wachsenden Forschungsinteresse an Unterrichtsinteraktion in virtuellen und hybriden Settings, „da der Einsatz und Umgang mit Kommunikationsmitteln den Unterrichtsdiskurs anders ausstattet und damit den Forschungsgegenstand *classroom discourse* neu definiert“ (Schwab et al. 2017: 9).

In den letzten Jahren haben Virtual-Exchange-Formate (VE) im DaF-/DaZ-Bereich an Relevanz gewonnen und sich stark diversifiziert. VE wird dabei sowohl als Raum für sprachliche und interkulturelle Lernprozesse als auch als Reflexionsraum für Lehrprozesse, beispielsweise in der Lehrendenbildung, genutzt (vgl. Würffel & Schumacher 2022: 144). Die Vorteile liegen insbesondere in der Förderung sprachlicher, kommunikativer und interkultureller Kompetenzen (Schwab & Drixler 2020: 233; Würffel & Schumacher 2022: 146).

Konversationsanalytische Studien in Virtuellen Austauschen und im Kontext von L2-Erwerb sind ein wachsendes Forschungsfeld (vgl. Drixler 2024: 12), in dessen Rahmen Fragen zu den multimodal eingesetzten Ressourcen im *online teaching* oder zur Ausnutzung der technologischen (vgl. Cohen & Guichon 2016: 195f) und pädagogischen Affordanzen bearbeitet wurden (vgl. Drixler 2024: 12).¹

Multimodale Zugänge, die sich seit Ende der 1990er Jahre in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen entwickeln und für den Unterrichtsdiskurs zunehmend an Relevanz gewinnen (vgl. Markee 2015: 371), untersuchen aus einer holistischen Perspektive verbale wie nonverbale Komponenten als Modalitäten im Kommunikationsprozess, deren wechselndes Zusammenspiel den Unterrichtsdiskurs konstituiert und worüber Bedeutung aufgebaut wird (vgl. Schwab et al. 2017: 8). Im DaF-Kontext liefert die multimodale Analyse, beispielsweise bei Hoffmann und Schwab (2017) Einblicke in die Lerner:innen-Lerner:innen-Interaktion durch Gesten, Mimik und nonverbale Signale, die sich im Unterricht oft parallel zum Lehrer:innen-Lerner:innen-Dialog abspielt und deren Wirkung sich den anderen Untersuchungsverfahren des Lehrer:innen-Lerner:innendialogs, die an der sprachlichen Ebene ansetzen, entziehen (vgl. Hoffmann & Schwab 2017: 72). Multimodale Handlungen von Lehrenden werden beispielsweise auch bei Schmitt (2011, 2013) beschrieben. Aufbauend auf dem Konzept der *De-facto-Didaktik* zeigen Schmitt & Putzier (2017), wie Lehrkräfte den Raum als zentrale Ressource zur Unterrichtsstrukturierung nutzen und Unterricht raumbasiert herstellen (vgl. Schmitt & Putzier 2017: 154). Weitere Arbeiten zur Nutzung multimodaler Ressourcen der Lehrkräfte finden sich etwa bei Hoffmann (2016) und Kupetz (2021). Kupetz arbeitet beispielsweise anhand einer multimodalen Analyse nach Mondada heraus, wie Lehrkräfte durch multimodale Gestaltung von Instruktionen eine Adressat:innenorientierung durchführen, die den begrenzten sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen Rechnung zu tragen scheint (vgl. Kupetz 2021: 384).

In institutionell, z.B. durch Hochschulen organisierten, aber von Studierenden autonom durchgeführten Tandemaustauschen wird dagegen der ungesteuerte Fremdspracherwerb in besonderer Weise gefördert und Lernende an geografisch unterschiedlichen Orten verbunden. Die Teilnehmenden erproben hier die Kommunikation nicht mehr im geschützten L2-Klassenzimmer, sondern befinden sich in der „Ernstfall-Kommunikation“, die nach Rösler (2024) in Zu-

¹ In verschiedenen Fachgemeinschaften existieren unterschiedliche Begriffe für virtuelle Austauschformate, darunter *Collaborative Online International Learning* (COIL) oder *Teletandems* (vgl. Würffel & Schumacher: 143).

kunft wohl mehr und mehr zum Ausgangspunkt der Lehre in L2-Klassenzimmer und damit auch zum Forschungsgegenstand gemacht wird (vgl. Rösler 2024: 106). Doch was sind die genauen Herausforderungen in videovermittelten Umgebungen?

2.2 Besonderheiten des synchronen Unterrichts in digitalen Formaten

Der virtuelle Klassenraum, also die videovermittelte Umgebung stellt eine „gebrochene“ Umgebung dar (*fractured ecology* z. B. Hjulstad 2016: 334 ff.; Luff et al. 2003: 77). Es gibt in diesen Kontexten also vor allem mehrere soziale Praktiken der Teilnehmenden zu beobachten, die der Aufrechterhaltung der Intersubjektivität in „gebrochenen“, also nicht-geteilten Wahrnehmungsräumen, dienen. Auch der Umgang der Interagierenden mit allgegenwärtigen Verzögerungen, die beispielsweise das Video vom Ton de-synchronisieren und eine Verzögerung von nur ein paar Zehntelsekunden bis zu mehreren Sekunden erzeugen, wurden untersucht (vgl. Rusk & Pörn 2019: 59) und spielt im Kontext der hier analysierten Beispiele eine wichtige Rolle.

Konversationsanalytische Forschungsarbeiten verweisen dabei auf wiederkehrende Herausforderungen, etwa einen verlangsamten Sprecher:innenwechsel (Adinolfi & Astruc 2017; Rusk & Pörn 2019; Drixler 2024), die Einschränkung überlappenden Sprechens, das Fehlen direkter Blickachsen (Satar 2013) oder die Häufigkeit kritischer Momente aufgrund technischer Instabilität und Verzögerungen (Dahlberg 2017). Diese Bedingungen wirken unmittelbar auf die lokale Organisation von Gesprächssequenzen und erfordern von Lehrenden wie Lernenden eine erhöhte Sensibilität in der Feinkoordination sprachlicher Handlungen.

Die Herausforderungen verstärken sich weiter in hybriden Formaten, also die gleichzeitige Verbindung von Präsenz- und Online-Lehre, in denen synchron Teilnehmende in Präsenz („Roomies“) und online zugeschaltete Personen („Zoomies“) zusammengeführt werden (Grein 2023: 25). Im Gegensatz zu rein digitalen oder Blended-Learning-Szenarien liegt der Fokus hier auf der Herstellung einer Co-Präsenz, die die gleichwertige Einbindung beider Gruppen ermöglichen soll (Grabensteiner et al. 2021; Meissner et al. 2024: 96). Da Präsenz- und Online-Studierende eine Veranstaltung strukturell unterschiedlich erleben, entstehen asymmetrische Beteiligungsbedingungen, die sich aus der räumlichen Trennung, eingeschränkten nonverbalen Ressourcen, erhöhten Moderationsanforderungen und technischen Störungen ergeben können. Diese Besonderheiten stellen insbesondere für den sprachsensiblen Unterricht eine erhebliche interaktionale Herausforderung dar.

2.3 Digitale Ungleichheit in Online-Interaktion

Neben diesen strukturellen Aspekten rücken internationale hybride Formate auch Fragen digitaler Ungleichheit in den Vordergrund. Eine erfolgreiche Teilnahme kann aber nur gewährleistet werden, wenn Lernende und Lehrende über stabile technische Ausstattung, digitale Kompetenzen und zuverlässigen Internetzugang verfügen (vgl. Giglio 2019: 25). Die ungleiche Verteilung dieser Ressourcen kann auch unter dem Begriff des *digital divide* diskutiert werden. Rellstab (2023: 49f) stellt fest, dass die bloße Bereitstellung digitaler Infrastruktur nicht ausreicht, um gleichberechtigte Kommunikationsbedingungen herzustellen. Entscheidend sei vielmehr das verfügbare „digitale Kapital“ der Beteiligten, zu dem technisches Wissen, sprachliche Kompetenzen, Erfahrung mit autonomen Austauschformaten sowie finanzielle Ressourcen für den Internetzugang gehören. Fehlen diese Voraussetzungen, entstehen systematische Benachteiligungen, die sich unmittelbar im Interaktionsgeschehen manifestieren, etwa durch verzögerte Reaktionen, Verständigungsprobleme oder eingeschränkte Partizipation.

2.4 Interaktionale Unterstützungshandlungen von Lehrkräften im L2-Kontext

Zentrale Aufgaben von Lehrkräften im kommunikativen Sprachunterricht bestehen darin, Interaktionsräume zu schaffen und aufrechtzuerhalten, denn durch sprachliche Interaktion können sich die Lernenden neues Wissen aneignen, neue Fähigkeiten entwickeln, Verständnisprobleme klären und Beziehungen aufbauen und erhalten (vgl. Walsh 2011: 15 und sein Konzept *interactional space*). Zentral für die Öffnung des Kommunikationsraumes durch die Lehrkraft ist das Gewähren von Denkzeit durch Pausen, aktives Zuhören, offenes Fragen und Delegieren von Antworten (vgl. Aguado & Siebold 2024: 302).

Eine der wesentlichen Charakteristika von Unterrichtsdiskursen in Plenarsituationen ist die asymmetrische Rollenverteilung der Teilnehmenden (Lernende und Lehrende). Meist ist es die Lehrkraft, die Autorität hat und die Kommunikationsbedingungen kontrolliert und Interaktionen organisiert. Gezielte Elizitierungen durch Fragen zählen dabei zu den grundlegenden Mitteln, mit denen Lehrkräfte Unterrichtsgespräche strukturieren und unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Aguado & Siebold 2024: 300). Zur sequenziellen Beschreibung dieser Verfahren bietet das Analysemodell von Sinclair und Coulthard (1975) einen zentralen Referenzrahmen. Das sogenannte IRF-Muster (Initiation-Response-Feedback) bildet das kommunikative Rückgrat von Unterrichtsgesprächen, das in der Regel operationalisiert wird durch (1) Frage der Lehrenden, (2) Antwort oder Reaktion der Lernenden und (3) Feedback zur Antwort der Lernenden (vgl. Schwab & Schramm 2016: 281). In Unterrichtssequenzen übernehmen Lehrkräfte typischerweise sowohl die Initiation (erste Position) als auch die Rückmeldung oder Bewertung (dritte Position), während die Lernenden in der zweiten Position mit einer Reaktion antworten und somit ihr Verständnis der Anweisung reflektieren. Den Abschluss der Sequenz bildet die Rückmeldung oder Bewertung der Lehrkraft zur gezeigten Schüler:innenreaktion. Diese Rückmeldung kann auch durchaus knapp ausfallen und beispielsweise ein „oh“ oder „okay“ sein (vgl. Butterfield & Bhatta 2015: 177).

In der Interaktion kommen Unterstützungshandlungen oft zum Tragen, wenn Probleme in der Progression des Unterrichtsgesprächs (*interactional trouble*) oder in der Kommunikation auftreten. Für die vorliegende Analyse soll hier die Definition von Sert (2015) angewendet werden:

“the term interactional trouble, within the limits of instructed learning settings, refers to the emergence of a temporary misalignment in the unfolding of an interactional and pedagogical activity, which is oriented to by the participants as such through verbal and nonverbal means. In other words, interactional trouble here is mainly related to moments of institutional interaction in which the progressivity of classroom talk and activities is affected due to observable orientations to the timing (e.g. silences) or nature (e.g. providing a repairable candidate response) of student participation.” (Sert 2015: 59)

Zur Auflösung solcher Störungen, die aufgrund sprachlicher Kompetenzdefizite auftreten, setzen Lehrkräfte sozial verankerte Unterstützungspraktiken von verständnis- und produktions-sichernden Handlungen ein, die nach Schramm für den sprachförderlichen Unterricht zentral sind (vgl. Schramm 2009: 140 f.), beispielsweise das *Scaffolding*. An Vygotskys Konzept der Zone der nächsten Entwicklung anschließend, weist Scaffolding insbesondere dort eine zentrale Funktion auf, wo Lernende mit angemessener Unterstützung Entwicklungsschritte vollziehen können, die ihnen allein noch nicht möglich wären (Vygotsky 1978: 85 f.). In diesem Sinne lässt sich *Scaffolding* als eine „assisted performance“ (Ohta 2001: 9) bzw. eine „soziale Unterstützung von Erwerbsprozessen“ (Schramm 2009: 132 zit. in Hoshii & Schumacher 2017: 79) verstehen. Dies kann durch aktives Zuhören, etwa durch Hörer:innensignale wie „mm hm“, die sprachliche Anpassung des Inputs an das Kompetenzniveau der Lernenden, den Einsatz mehrsprachiger Mittel oder mimische und körperliche Rückmeldungen geschehen (vgl. Siebold 2023: 198).

Diese Ressourcen spielen auch in hybriden Formaten eine entscheidende Rolle, da hier verschiedene Kommunikationskanäle und Modalitäten gleichzeitig genutzt werden müssen. Besonders wichtig für den hybriden Raum sind daher auch die richtige Positionierung der Teilnehmenden vor der Kamera, um eine angemessene Nähe bzw. Distanz herzustellen sowie den Ton passend und hörbar zu machen (vgl. Cohen & Guichon 2016: 198). Die genannten Praktiken bilden die Grundlage für die interaktionale Unterstützung in L2-Unterrichtskontexten und sind zugleich der Rahmen, vor dem die kooperative Tätigkeit mehrerer Lehrkräfte betrachtet werden kann.

2.5 Teamteaching

Das Konzept des Teamteachings basiert auf der Annahme, dass die Zusammenarbeit von Lehrkräften pädagogische Vorteile gegenüber dem Unterricht durch nur eine Lehrperson bietet. Es findet Anwendung in unterschiedlichen Bildungsbereichen wie der Inklusion, der Sprachförderung oder der Förderung Hochbegabter und wird dort als Möglichkeit verstanden, Lernende individueller und umfassender zu unterstützen (vgl. King 2022: 2).

Kooperation zwischen Lehrkräften ist dabei stets an eine gemeinsame Ziel- und Aufgabenorientierung gebunden und setzt einen klaren Kooperationszweck voraus. Zudem werden Effizienz- und Effektivitätssteigerungen sowie eine erhöhte Arbeitszufriedenheit der Beteiligten als wesentliche Potenziale kooperativer Arbeitsformen hervorgehoben (vgl. Hofmann & Schramm 2023: 95).

Um sich dem Untersuchungsgegenstand der Interaktion in Teamteachings im hybriden Raum anzunähern, ist zunächst ein Blick auf die bestehende Forschung zur Interaktion im Teamteaching des Fremdsprachenklassenzimmers notwendig. Die bisherige konversationsanalytische Forschung in L2-Kontexten konzentriert sich überwiegend auf Settings im asiatischen Raum, in denen ein *homeroom teacher* (HRT) von einem *assistant language teacher* (ALT), häufig einer L1-Sprecher:in, unterstützt wird (Aline & Hosoda 2006; Park 2014; Butterfield & Bhatta 2015; Lee 2016, 2017; King 2018, 2022; Wang 2019). Diese Arbeiten untersuchen vor allem, wie Teamteaching über Rollenverteilungen organisiert wird und wie sich die spezifische Beteiligung der Co-Lehrkraft in IRF-Sequenzen manifestiert. So analysieren Aline & Hosoda (2006) die verschiedenen Partizipationsrollen der Co-Lehrkraft, während Lee (2017) herausarbeitet, wie nicht führende Lehrkräfte durch Co-Initiierungen entweder die Schüler:innenbeteiligung koordinieren oder die Initiierung der leitenden Lehrkraft so umformulieren, dass die Lernenden gezielt zu einer mit dem Lernziel kompatiblen Antwort geführt werden. Die Besetzung des zweiten Turns in IRF-Sequenzen durch die Co-Lehrkraft in einem universitären Englischkurs hat, wie Wang (2019) darstellt, demnach zwei Funktionen: Die Vermittlung des Gesprächs zwischen der leitenden Lehrkraft und den Schüler:innen, um den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten, und zweitens das Elizitieren von erwarteten Antworten durch vorgegebene Mehrfach- oder Alternativantworten. Beide Funktionen dienen dazu, das Unterrichtsgespräch und das Erreichen der Lernziele zu fördern (vgl. Wang 2019: 97). Insgesamt spielt die Vermittlungsfunktion der zweiten Lehrkraft eine Rolle, wie auch auch bei King (2022) deutlich wird, in deren Studie zwei zentrale interaktionale Praktiken im Co-Teaching identifiziert werden: das Synchronisieren (*synchronizing*) und Modifizieren (*amending*) (vgl. King 2022, 6 - 9): Beim Synchronisieren wiederholt die zweite Lehrkraft nonverbal das Gesagte der ersten – etwa durch Gesten oder Blickrichtung – und unterstützt so die multimodale Bedeutungsvermittlung (King 2022: 6). Beim Modifizieren reformuliert sie den sprachlichen Input gezielt, insbesondere bei Instruktionen, Direktiven oder Erklärungen, wodurch zentrale Inhalte hervorgehoben und verstärkt werden (vgl. King 2022: 8). Beide Praktiken ermöglichen eine enge Abstimmung zwischen den Lehrkräften: Synchronisieren lässt die beiden Lehrkräfte „wie eine Einheit“ agieren, während Modifizieren Gesprächsbeiträge aufgreift und weiterentwickelt

(vgl. King 2022: 9f). Letzteres lässt sich zudem mit dem Konzept des *Third-turn-follow-up* vergleichen (Jacknick & Duran 2021: 2), bei dem die Co-Lehrkraft nach dem eigentlichen Abschluss einer IRF-Sequenz durch ein Follow-Up die Vertiefung eines Themas anregt.

3. Daten und Methodik

3.1 Der Kontext und Selbstpositionierung

Die Daten, die der vorliegenden Untersuchung zu Grunde liegen, stammen aus einem Zoom-Meeting im Rahmen des Hochschulkooperationsprojekts „Deutsch Mobil – Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in mehrsprachigen Kontexten“, das von 2021 bis 2024 zwischen der Universität Abomey-Calavi (Benin) und der dazugehörigen École Normale Supérieure de Porto-Novo und der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd in einem *blended mobility* Format durchgeführt wurde. Das Kooperationsprojekt, das durch die Baden-Württemberg Stiftung finanziert wurde, setzte sich zum Ziel, einen Beitrag zur Stärkung des mehrsprachigen Fremdsprachenlernens sowohl in Benin als auch in Deutschland zu leisten²: Die Summer Schools und Semesteraufenthalte von Studierenden der jeweiligen Partnerhochschulen des Studiengangs „Germanistik und Interkulturalität/Multilingualität“ (PH Schwäbisch Gmünd) und Studierenden der Lehramtsausbildung im Fach Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Porto-Novo (ENS Porto-Novo/Benin), wurden durch ein virtuelles Tandemprojekt, das dem progressiven Austauschmodell von O'Dowd (2020) folgte, gestützt und vorbereitet.

Die beteiligten Institutionen bringen unterschiedliche Anforderungen in die Ausgestaltung des virtuellen Tandemaustauschs ein. Für die Studierenden der ENS Porto-Novo stellt sowohl der virtuelle Austausch als auch die Teilnahme an den Spring Schools (in Präsenz) oft eine wichtige Möglichkeit des authentischen Austauschs mit fortgeschrittenen L2-Lernenden und L1-Sprecher:innen dar, sie unterstützen somit den Spracherwerb und gewähren zugleich einmalige Einblicke in Studienbedingungen und -perspektiven in Deutschland.

Für die Studierenden der PH Schwäbisch Gmünd, die überwiegend ein höheres Sprachniveau besitzen und zum Teil selbst L1-Sprecher:innen sind, liegt der Schwerpunkt hingegen weniger auf dem Spracherwerb. Da zudem nicht alle auf Französisch, die Amts- und Unterrichtssprache in Benin, als gemeinsame Tandemsprache zurückgreifen können, rückt für sie vielmehr das Kennenlernen der Bedingungen des Lehrens und Lernens von Deutsch in einem mehrsprachigen afrikanischen Kontext in den Vordergrund, ebenso wie der Ausbau interkultureller Kompetenzen.

Die bestehenden Ungleichheiten zwischen den Gruppen zeigen sich insbesondere in der technischen Ausstattung, in der Nutzung des Deutschen – was für die PH-Studierenden eine privilegiere Ausgangslage bietet – sowie in unterschiedlichen Unterrichtsgewohnheiten. In Benin sind die Lehrbedingungen an der Hochschule unter anderem aufgrund großer Studierendenzahlen stark lehrer:innenzentriert, und autonomiefördernde Lernformen kommen vergleichsweise selten vor (vgl. Kpao-Sare 2021: 96). Durch das Austauschprojekt begegnen die Studierenden der ENS daher gleich zwei neuen Lernsituationen: dem Tandemaustausch und dem hybriden, geteilten Kursraum, in dem die Studierenden zu Beginn des Semesters und zum Abschluss des Tandemaustauschs im Plenum zusammenkamen, um gemeinsam über den Austausch zu reflektieren und die Ergebnisse ihrer Diskussionen (auf einem Padlet) in gemischten, also teils virtuellen Gruppen vorzustellen. Die Studierenden der ENS Porto-Novo und ihr Dozent

2 Mehr Informationen zum Projekt Deutsch Mobil auf der Projektwebseite des Studiengangs Germanistik und Interkulturalität/Multilingualität der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd [<https://www.ph-gmuend.de/studium/studiengaenge/interkulturalitaet/germanistik-interkulturalitaet/multilingualitaet/deutsch-mobil>, 22.05.2025]

waren gemeinsam im Kursraum in Benin präsent, während die Lehrkraft und die Studierenden der PH Schwäbisch Gmünd von zu Hause aus über Zoom teilnahmen und jeweils als eigenständige „Kachel“ sichtbar waren.

In den hier untersuchten Daten sind die Co-Lehrenden die Autorin (L1) von der PH Gmünd und ein Dozent der ENS Porto-Novo (L2). Beide kennen sich und das jeweils andere Unterrichtssetting und haben den Tandem-Austausch gemeinsam geplant und begleitet. L2 hat selbst auch viele Jahre an Hochschulen in Deutschland gelehrt.

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen eines aktionsforschenden Projekts, in dem die Autorin zugleich als Lehrende, Koordinatorin und Forschende eingebunden war. Ihre Wahrnehmung ist geprägt durch langjährige Tätigkeit als DaF-Lehrkraft und Ausbilderin sowie durch einen mehrjährigen Lehraufenthalt an der staatlichen Hochschule in Benin und durch die kontinuierliche Kooperation der beteiligten Hochschulen. Diese biografische und institutionelle Verortung strukturiert ihren Zugang zum Feld und Interpretation der Daten; anstelle eines Anspruchs auf Neutralität folgt die Analyse daher einer bewusst situierten und reflektierten Forschungsperspektive.

3.2 Analysemethode und Daten

Die folgende Analyse knüpft an Rellstab (2023) an, der das hybride Austauschformat zwischen Studierenden der ENS Porto-Novo und der PH Schwäbisch Gmünd mithilfe der Nexus-Analyse untersucht. Auf Grundlage von Portfolioeinträgen und Interaktionsaufnahmen rekonstruiert er, wie digitale und sprachliche Ressourcen im Tandemaustausch verhandelt werden. Dabei begreift er soziale Handlungen als Knotenpunkte, in denen biografisch geprägte Erfahrungen (*historical bodies*) und situative Interaktionsnormen (*interaction order*) zusammenwirken und insbesondere letztere gesprächsanalytisch erfassbar werden.

Während Rellstab somit die Perspektiven der Studierenden und ihre Positionierungen im Austausch fokussiert, stehen die interaktionalen Praktiken der beiden Lehrkräfte im hybriden Teamteaching im Mittelpunkt dieser Untersuchung.

Zur Analyse des kooperativen Handelns im hybriden Raum wird in dieser Arbeit auf Methoden der multimodalen Interaktionsanalyse zurückgegriffen. Dies wird durch gesprächs- und interaktionsanalytische Verfahren auf Basis von Videoaufnahmen des Zoom-Meetings erschlossen, wobei neben den sprachlichen auch multimodale Ressourcen wie Gestik, Mimik, Blickverhalten, Körperpositionierungen, die Nutzung von Objekten und räumliche Arrangements gleichwertig berücksichtigt werden (Hausendorf et al. 2012; Schmitt 2011, Schmitt & Putzier 2017, Mondada 2014; 2018). Ziel ist es somit, die „Co-Ness“ – also das Miteinander von Co-Lehrenden und von Studierenden und Lehrenden – in der konkreten Interaktion nachvollziehbar zu rekonstruieren.

Zunächst wurden die aus drei Online-Treffen im Teamteaching durchgeführten Daten (mit einer Dauer von insgesamt 340 Minuten) auf Interaktionen, an denen beide Lehrkräfte beteiligt sind, untersucht. Anschließend wurden diese ausgewählten Sequenzen nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT 2 im Basistranskript (Selting et al. 2009) mit Transana transkribiert. Um die **multimodalen Ressourcen wie Mimik, Gestik oder Blickrichtung einzubinden**, wurden diese multimodalen Handlungen entlang Mondadas (2018) Konventionen für multimodale Transkription dargestellt und mit Bildausschnitten illustriert. Auf diese Weise wird versucht, die Multimodalität einzubeziehen. Anschließend wurden die Stellen kodiert und in sprachliche Handlungen wie Metakommunikation (z. B. zur Klärung technischer Fragen und gemeinsames Elizitieren) eingeteilt. Da das Teamteaching gerade in Situationen der Störung der Interaktion zu beobachten war, werden hier beispielhaft zwei Auszüge analysiert, die die Kooperation an der Stelle von *Interactional Trouble* (Sert 2015) im Unterrichtsgespräch beleuchten.

4. Analyse

4.1 Beispiel 1: Die Rettung

Die folgenden Beispiele stammen aus einem Plenumstreffen, das zum Ende des virtuellen Tandemaustauschs 2023 stattfand. Insgesamt ist die Dauer der Aufnahme 96 Minuten. Die Gruppe setzte sich aus 22 Studierenden der ENS Porto-Novo, die im gemeinsamen Kursraum in Benin sind, sowie 12 Studierenden der PH Gmünd, die jeweils einzeln von zu Hause aus online zugeschaltet sind, zusammen. Das Plenumstreffen wurde von den beiden o. g. Lehrkräften im Teamteaching begleitet.

Der Screenshot in Abbildung 1 zeigt beispielhaft die Zoom-Ansicht von L1. Für den Blick in den Kursraum nach Benin gibt es eine Kachel, die die gesamte Gruppe der beninischen Tandempartner:innen gemeinsam mit ihrer Lehrkraft (L2) in einem Hörsaal der École Normale Supérieure de Porto-Novo zeigt. Der Unterrichtsraum ist durch mehrere Reihen festgeschraubter Tische und dazugehöriger Sitzbänke strukturiert. Auf dem vorderen Pult befindet sich ein Laptop mit Kamera, die einen Großteil des Hörsaals, aber nicht den gesamten Raum erfasst. Damit ist die Analyse zwar eingeschränkt, aber auch relativ nahe *close to real life* (Olbertz-Siitonen 2015: 10), denn Interagierende haben nie die Möglichkeit mitzuverfolgen, was die anderen gerade tun, oder wie sich die Interaktion am anderen Ende des Bildschirms entfaltet.



Abbildung 1: Bildschirmansicht von L1, Blick in den Kursraum in Benin

L1 (Henriette, alle Namen wurden geändert) und die Studierenden der PH Gmünd sind virtuell jeweils mit eigenem Bildschirmausschnitt sichtbar und die jeweiligen Tandempartner:innen aus Benin sind alle gemeinsam mit ihrer Lehrkraft Pierre (L2) in einem Unterrichtsraum in Benin. Das Schaubild (Abb. 2) zeigt die Positionen der Studierenden Lourdes (LOU) und Alain (A) am vordersten Tisch vor dem Laptop. Der digitale Meetingraum mit den Tandempartner:innen und L1 ist für die Gruppe in Benin über den Laptop und über eine Leinwand, die rechts neben dem Pult steht, zu sehen. L2 ist im Kursraum ganz hinten.

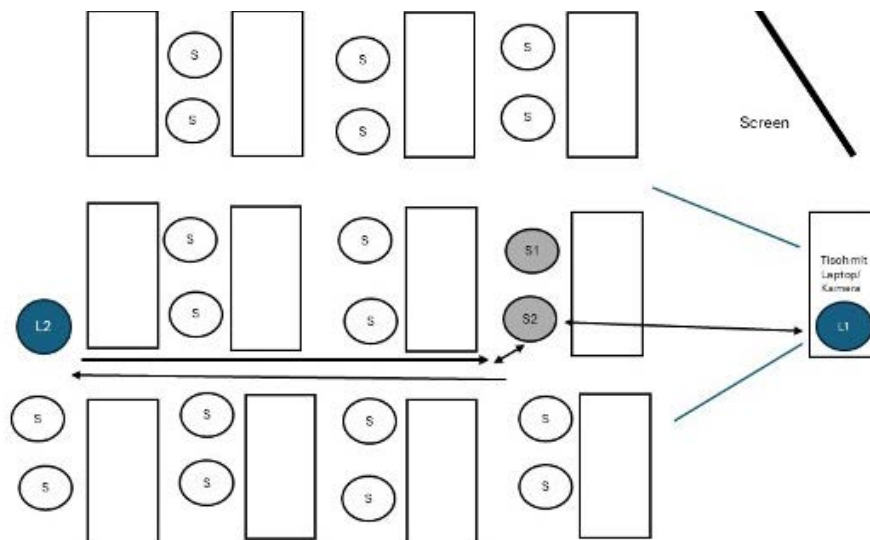


Abbildung 2: Kursraum in Benin, Positionen und Bewegung von L2

4.1.1 Initiierung

Das folgende Beispiel zeigt, wie die Lehrkraft 2 zur „Rettung“ einer Situation beiträgt und von der Rolle des „Bystanders“ (Aline & Hosoda 2006) in die Rolle des *Co-teachers* schlüpft. Dies ist notwendig, da die Elizitierung, die durch L1 angeregt wird, zu scheitern droht. Die nonverbalen Handlungen der Sprechenden werden anhand von Symbolen dargestellt, deren Beginn und Ende in der verbalen Transkripteile markiert werden (vgl. Mondada 2018: 2).



Abbildung 3: Die Studierenden Alain und Lourdes vor der Kamera

Die Sequenz stammt aus den ersten Minuten (Beginn: Minute 0:14:06 bis 0:19:36) der eigentlichen Präsentationsphase, in der die gemischten Gruppen (zusammengesetzt aus zwei Studierenden aus Benin und ein bis zwei Studierenden der PH) von L1 aufgefordert werden, ihre Erfahrungen mit dem Tandemaustausch kurz zu schildern.

Über den Vorlauf dieser Sequenz gebe ich lediglich einen Überblick (Minute 14:06 – 15:48): Trotz mehrfacher Reformulierungen („wollen Sie etwas erzählen vom tandem?“, „Was hat Ihnen gut gefallen?“) reagieren die Studierenden aus Porto-Novo vor dem Hintergrund der Aufgabenstellung nicht angemessen. Statt einer inhaltlichen Antwort produziert Alain nur „Ich heiße ...“ und schließlich „wir haben uns vorstellen“ – ein typisches Beispiel für *second-position trouble* (vgl. Zemel & Koschmann 2011: 476), da die erwartete Anschlussreaktion nicht zur initierenden Frage passt. Es gibt lange Pausen (28s, 29s, 15s) und hörbare Geräusche im Kursraum in Benin. L1 versucht es noch einmal.

A:	Student Alain (S2)
++	begrenzt multimodale Handlungen von Alain
L1:	Virtuell zugeschaltete Lehrkraft L1 (Henriette)
**	begrenzt multimodale Handlungen von L1
L2:	Lehrkraft im Hörsaal (Pierre)
ΔΔ	begrenzt multimodale Handlungen von L2
LOU:	Studentin Lourdes (S1)
*-->	Die beschriebene Handlung setzt sich über die folgende Zeile hinweg fort, bis
---->*	bis dasselbe Symbol erreicht ist.
>>	Die beschriebene Handlung beginnt bereits vor Beginn des Exzerpts.
--->>	Die beschriebene Handlung setzt sich auch weiter fort
.....	Die Handlung wird vorbereitet
----	Der Höhepunkt der Handlung ist erreicht und wird beibehalten.
,,,,,	Die Handlung löst sich wieder auf.
fig	zeigt den exakten Moment des Screenshots an
#	dieses Zeichen wird in der Zeile eingefügt (#) und zeigt den Zeitpunkt der Aufnahme an (vgl. Mondada 2018: 86)

14 L1: +*okay= wolln sie noch was SAGen?#
 *Finger tippen an die rechte Wange --->
 a: +»»schaut zur Seite-->
 fig #abb3

15 wollen sie was +SAGen (.) alain? +* (4s) +
 ----->*

a: ----->+schaut nach unten+blickt in die Kamera+

16 L1: *sie+ haben sich vorgestellt, JA? (2s) + (2s) +
 a: +schaute nach rechts und bewegt Lippen+ Drehung zur Kamera +

17 A: haben (...)vor (...) zwei (...) WOCHe (...)*für (.) de tandem gemacht*
 l1 *nickt auffordernd-----*

18 +(2s) + (1s)
 a +blickt in die Kamera + blickt nach unten links--->

19 L1: mhm? (3.5) +
 a: ----->

182

4.1.2 Verhandlung der Rolle von L2 und Metakommunikation

Um die drohende Interaktionslücke zu schließen, greift L2, der am hinteren Ende des Kursraums in Benin sitzt, nun aktiv ins Geschehen ein.



Abbildung 4: L2 kommt nach vorn

- 20 L2: entΔSCHULDigung Δ,+ [HALloo], Δ +
 a: ----->+dreht sich über die linke Schulter nach hinten+
 l2: Δsteht auf Δ kommt nach vorne--Δ
- 21 L1: *[oke:::] *
 schaut nach links unten
- 22 L2: *henRIETTE-*
 l1: *dreht sich wieder zur Kamera*
- 23 L1: ja↘ *hhh° Δja. *[Pierre....]Δ
 *freudiger Gesichtsausdruck*lacht----->
 l2: Δbleibt kurz hinter A. stehen---- Δ
- 24 L2: Δ [DARF ich mal]? Δ
 Δ berührt A. am OberarmΔ
 l1: ----->
- 25 L1: Δ+JA. * Δ+
 l1: ----->*
 l2: Δ geht einen Schritt zurück Δ
 a: +geht einen Schritt zur Seite+
- 26 L2: Δ+vielen DANK Δ +#
 Δöffnende Handgeste Δ
 a: +dreht sich wieder zur Kamera +#fig.4

L2 bittet zunächst aus dem Hintergrund um das Rederecht, indem er eine Meta-Kommunikation mit L1 beginnt (Z. 20), was überlappend mit einem „oke::“ von L1 (Z. 21) geschieht, die gerade damit das Ende des Elizitierungsversuchs einleiten möchte. L1 verlässt die Rolle des *Bystanders* (vgl. Aline & Hosoda 2006) durch diesen Redebeitrag und indem er nun von seinem Platz am Ende des Raums aufsteht und nach vorne kommt. L2 adressiert L1 direkt (Z. 22), um eine direkte Kommunikation herzustellen.

L1 ratifiziert lachend seine Inanspruchnahme des Rederechts (Z. 23). L2 bittet nochmals explizit um das Rederecht: „Darf ich mal...?“ (Z. 24), was L1 erneut ratifiziert (Z. 25). Als L2 nach vorne

kommt, berührt er kurz Alain leicht am Oberarm, dieser tritt daraufhin einen Schritt zur Seite, so dass L1 nun im Bild der Kamera sichtbar ist. L1 tritt dann wieder einen Schritt zurück, er steht schräg hinter Alain, eine direkte Kommunikationsachse zwischen L2 und L1 ist hergestellt.

Durch die Bewegung im Raum produziert L2 ein *availability-display* (vgl. Schmitt & Deppermann 2007: 122), eine für Unterrichtssituationen durchaus typische Verhaltensweise von Lehrkräften, die darauf beruht, dass die Lehrkraft als Fokuspersion mit hoher interaktionsstrukturierender Ausstattung immer unter verschärfter Beobachtung steht (vgl. Schmitt & Deppermann 2007: 123). L2 macht sich dies zunutze, um zunächst seine Rolle einzunehmen und um die Interaktion zwischen der Online-Lehrkraft und den Studierenden im Beniner Klassenraum zu unterstützen.

- 27 L2: Δ+finde es SCHÖN dass *jetztΔ gerade dieses meeting LÄUFT↑(.)Δ, ähm
Δkommt nach vorne-----Δ geht einen Schritt zurück Δ
a: +blickt nach unten auf den Tisch--->
l1: *.....nickt,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,*
- 28 L2: ich wollte Δ eigentlich *(-) Δ NUR *
----->Δausbreitende Handbewegung Δ
l1: *nimmt Kopf zurück *
a: ----->
- 29 L2: Δals *beObachter dabei sein,
ΔHände vor dem Bauch verschränkt->
l1: *nickt ----->
- 30 L2: jetzt muss ich leider EINGreifen. *
----->
a: ----->
l1: ----->
- 31 L2: *aber=im POSIΔtiven sinne* ahm (.) Δ
-----> Δ dreht sich leicht nach links,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,Δ
a: ----->
l1: *nickt kräftig--- *

L2 beginnt nun mit einer Meta-Kommunikation als Erklärung für sein Eingreifen. Er positioniert sich zunächst durch eine Erklärung (Z. 28/29) und erläutert seine Intervention (Z. 30/31). Dabei dreht er sich leicht nach links und öffnet seine Körperhaltung hin zum gesamten Kursraum. L1 ratifiziert das mit einem kräftigen Nicken (Z. 31).

- 32 L2: Δsie:: Δsind noch nicht VORbe*reitet hab=ich gedacht*
Δzeigt nach vornΔ
a: ----->
l1: *nickt-----*
- 33 L2: sind auch ein bißchen *SCHÜCHtern?* +
a: -----> +
l1: *nickt *

- 34 S: +SEHR_sehr Δschüchtern +
 Δleichte Drehung, wendet sich an Alain und Lourdes -->
 a: + dreht Kopf nach rechts zu Mitstudierenden,,,,,,,,, +

Er erklärt nun, an L1 und die Online-Teilnehmenden gerichtet, warum es Schwierigkeiten mit dem Redebeitrag des Studenten gibt, wobei sich „sie“ auf die beiden Studierenden Alain und Lourdes bezieht (Z. 32). Er äußert noch eine weitere Vermutung über die Ursache“ (Z. 33). Daraufhin gibt es einen amüsierten Kommentar eines anderen Studenten aus dem Klassenraum, der die Vermutung seines Dozenten bestätigt (Z. 34), woraufhin Alain seinem Kommilitonen einen irritierten Blick mit einer Drehung zur Seite zuwirft.

4.1.3 Reformulierung der Intitiationsfrage

Nun wendet sich L2 an Alain und Lourdes und beginnt damit mit seinem Teil des *Scaffoldings*, indem er sie zunächst beruhigt und dann die Aufgabenstellung reformuliert.



Abbildung 5: L2 reformuliert die Fragen

- 35 L2: macht euch keine SORgen [ja:::?
 ----->
- 36 L1: nein, keine [SORgen.]
 ----->
- 37 L2: [es geht Δ DARum-]
 ----->Δfaltet Hände vor dem Bauch -->
- 38 L1: [alles gut.]
 l2: ----->
- 39 L2: ja, bleibt RUhig. bleibt ruhig.
 ----->
- 40 ja. es gibt(VORteile).
 ----->
- 41 einfach die ((unverständlich)) das heißt, GANZ kurz:
 ----->
- 42 wie findet ihr das TANdem,
 ----->

Alain dreht sich mit dem Oberkörper um zu seiner Lehrkraft im Raum und nickt. Er zeigt durch das Nicken an, dass er verstanden hat. Die Körperdrehung von Alain nach hinten zu L2, während der Unterkörper weiterhin nach vorne zum Bildschirm mit L1 zeigt, ist ein Hinweis auf die Involviertheit von Alain in mehrere Aktivitäten in einer Mehrpersonenkonstellation (in einem Team-Teaching) zu derselben Zeit. Das Phänomen wird *Body torque* genannt und stellt eine „systematische Möglichkeit dar, Multi-tasking-Anforderungen zu bearbeiten“ (Schmitt 2013: 33).

- 50 A: das tandem (...) war (.) TOLL (...) -äh:
 51 es (..) erlaubt unser (.) unsere niVEAU *verbessern,(.) *
 l1 *nickt *
- 52 A: und, eh (..)wir kennen VIEle (...)dinge (...)
 53 durch (-) *DEUTSCHland *(- - -) [und]_und (.) eh (-)
 l1: *nickt *
- 54 L1: [mm mhm?]
- 55 A: ukRAIne auch
 56 *+(9.5s)+ *
 + dreht sich zur Seite +
 l1: * nickt lächelnd*
- 57 L2: +((unverständlich aus dem Hintergrund))+
 + dreht sich wieder zur Kamera +
- 58 L1: ja, super, *[DANke]*
 *lacht *
- 59 L2: [und lourdes?]
- 60 L1: ja.
- 61 LOU: HALlo (...)

Die Intervention von L2 ist erfolgreich und Alain produziert daraufhin eine angemessene Antwort (Z. 50–53), die L1 mit aufforderndem „mm mhm?“ (Z. 54) und Nicken unterstützt.

Nachdem Alain fertig ist, schaut er leicht nach hinten zu seinem Dozenten, der ein (unverständliches) Feedback gibt (Z. 57). Dadurch beendet L2 seine selbst initiierte IRE-Sequenz. Anschließend gibt L1 Feedback und schließt damit die ursprüngliche IRE-Sequenz zusätzlich (auch für den virtuellen Raum) mit ab. In seiner neu angenommenen Rolle der Co-Lehrkraft vergibt L2 daraufhin das Rederecht an die Studentin Lourdes vor der Kamera, die auch zu dieser Gruppe gehört („und lourdes?“; Z. 59). Es folgt daraufhin ein Redebeitrag von Lourdes über ihre Eindrücke. L2 ist in seiner Rolle der Co-Lehrkraft angekommen.

Insgesamt zeigt die Analyse, wie die Lehrkräfte auf eine unvorhergesehene Situation eingehen, in der ein Elizitierungsversuch zu scheitern droht. Die Rollenverteilung verschiebt sich hier dynamisch. Während L1 zunächst durch das Gewähren von langen Pausen, Lächeln und aktivem Zuhören versucht, eine vertrauensvolle, offene Atmosphäre zu schaffen, um dem offensichtlich etwas überforderten Studenten Raum für seine Zusammenfassung zu bieten, bringt L2 kurz vor dem Scheitern durch die räumliche und körperliche Intervention sowie die Reformulierung Klarheit in die Aufgabenstellung, die den Studenten letztendlich aktiviert. Er schaltet sich dabei als Mediator zwischen „seinen Studierenden“ und der virtuell zugeschalteten Lehrkraft und den Onlinestudierenden ein. Dadurch wird L2 vom Bystander zur aktiven Co-Lehrkraft und essenziell für den weiteren Verlauf des Diskurses.

Die IRF-Sequenz kann nur durch Vermittlung durch L2, die anstelle des Turns des Studenten tritt, abgeschlossen werden. Die dritte Position der IRF-Struktur, das Feedback wird auch durch L2

besetzt und anschließend nochmal von L1. Wie Butterfield & Bhatta (2015: 8) festgestellt haben, kann eine Lehrkraft initiieren, während die andere evaluiert. Dass beide Lehrkräfte die Beiträge der Studierenden evaluieren, kann mit der angenommenen Aufgabenverteilung zusammenhängen: L1 ist für die Hauptmoderation und den virtuellen Raum zuständig, L2 greift zunächst nur für „seinen Raum“ ein. Das Zusammenspiel ist dabei nicht perfekt abgestimmt, was das gleichzeitige Sprechen zeigt, letztendlich aber erfolgreich, denn es führt dazu, dass die Studierenden einen sinnvollen Beitrag leisten können.

Das Beispiel verdeutlicht den hohen interaktiven Aufwand, der den situativen Unterstützungsbedarf in dieser Lernkonstellation sichtbar macht und zugleich gesichtsbedrohend sein kann. Schließlich ist es auch ein Beispiel für eine *assisted performance* (Ohta 2001), wobei beide Lehrkräfte die ihnen zur Verfügung stehenden multimodalen Mittel nutzen, um den Studierenden zu unterstützen und das Unterrichtsgespräch voranzubringen.

4.2 Beispiel 2: Fragen stellen

Die besondere Herausforderung der Organisation im Teamteaching bei einem Fokus- /bzw. Adressatenwechsel in hybrid vermittelter Interaktion soll am folgenden Beispiel verdeutlicht werden. Der folgende Ausschnitt stammt aus derselben Sitzung. An der Interaktion sind neben den beiden Lehrkräften L1 und L2 der Student Henri (H) und seine Tandempartnerin Alexandra (A) im virtuellen Raum beteiligt. In Anlehnung an Mondada (2018: 2) sind im Folgenden die sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen transkribiert:

4.2.1 Abschluss der IRF-Sequenz

Einleitend wird hier der Abschluss der vorangegangenen Sequenz dargestellt, da er für die folgende Teamteaching-Sequenz relevant ist.

Beginn: 0:14:06 min bis 0:19:36 min

- H: Student Henri (im Hörsaal)
 - ±± begrenzt multimodale Handlungen von Henri
 - L2: Lehrkraft im Hörsaal (Pierre)
 - △△ begrenzt multimodale Handlungen von L2
 - L1: Virtuell zugeschaltete Lehrkraft L1 (Henriette)
 - ** begrenzt multimodale Handlungen von L1
 - A: Virtuell zugeschaltete Studentin Alexandra
 - ¥¥ begrenzt multimodale Handlungen von Alexandra
- Fig # zeigt den Zeitpunkt der Aufnahme der Abbildung an.

Die vierte Gruppe befindet sich am Ende ihrer Präsentationsphase. Zuvor hatten Henri und seine deutsche Tandempartnerin Alexandra ihre Erfahrungen im Tandem beschrieben und die Schwerpunkte ihres Austauschs umrissen. Henri zeigt sich sprachlich wie interaktional sehr versiert, so dass eine lebhafteste Diskussion entsteht. Nachdem L1 eine Rückfrage gestellt und die Präsentation mit einem „ja dankeschön“ offiziell abgeschlossen hat, erbittet Henri jedoch erneut das Rederecht: Er möchte seiner Tandempartnerin noch ein persönliches Feedback geben und hebt dabei hervor, wie neugierig sie sei und wie viele Fragen sie stets stelle und dass er dies immer sehr geschätzt habe.



Abbildung 6: Gruppe sechs präsentiert

Transkript: Fragen stellen (0:49:50 – 0:51.20 min)

15 das ist SEHR sehr gut_ah.
a: ----->

16 sie sind äh¥ ±NEUgierig. ja. ±#
 ±Zeigegeste nach oben±
a: ----->¥
fig: #fig.6

17 A: ±Ja ¥KLAR! * ± ¥* ((lacht)) *¥
 ¥zustimmendes Kopfeigen¥setzt sich nah an die Kamera ¥
h: ±setzt sich hin ±
l1:

18 neue kul△TUR! △
12: △hebt den Arm im Hintergrund △

19 KLA:R bin ich neugierig. ((lacht))
l1: -->

20 ich will LERnen. ¥du NICHT? *((lacht)) ¥
 ¥lehnt sich wieder zurück¥
l1: -----> *lacht ----->

21 L1: [ja:: * (2s)] *
 *legt Kopf schräg *

22 L2: [((unverständlich))]

23 A: △das wars? △
l1: △hebt den Arm gestikulierend△

Henri lobt Alexandra für die Eigenschaft Neugier (Z.15). Seine Ausführung unterstützt er dabei mit expressiven Gesten. Er bestätigt seine Aussage nochmal zusammenfassend (Z. 16). Seine Tandempartnerin geht sofort lachend darauf ein und antwortet mit einer Suggestivfrage (Z. 26–29).³

3 Durch den direkten Austausch der Tandempartner:innen werden Tandem-Elemente in den formalen institutionellen Kontext übertragen. Dadurch wird, trotz Plenarkontext und räumlicher Distanz, Authentizität und Kommunikation auf Augenhöhe gewahrt. Auch wird performativ ein Einblick in den Ablauf des Tandems und der

4.2.2 Klärung technischer Schwierigkeiten

Im Kursraum in Benin ist nun zu sehen, dass L2 den Arm im Hintergrund hebt. Er beansprucht das Rederecht. Gleichzeitig leitet L1 den Abschluss dieser Sequenz mit einem „ja“ (Z.21) ein. Die anschließende zweisekündige Pause (Z. 21) führt bei Alexandra zu Unsicherheit darüber, ob die Präsentation tatsächlich beendet ist, sodass sie nachfragt: „das wars?“ (Z. 23).



Abbildung 7: „Wir hören das nicht von da hinten“

- 24 L1: ich sehe *pierre möch *te was SAGen oder? # *
- *linke Hand winkt*linke Hand geht zum linken Ohr*
- fig: #fig. 7
- 25 wir HöRen das nicht von da Δhinten Δ
- l2: Δsteht aufΔ
- 26 L2: Δ ((unverständlich für 7s)) Δ
- l2: ΔZeigegesten Δ
- 27 L1: *man kann den TO*N nicht hören, Δpierre. Δ
- *Hand hinterm Ohr*Hand berührt Hals-->
- H: Δschaut nach unten Δ
- 28 du musst nach ΔVORne kommen.hh° sorry*°°° ((lacht))
- >*lacht
- l2: Δkommt nach vorne ----->

Die von L2 an Henri adressierte Folgefrage erreicht den virtuellen Raum nicht, sodass eine Wahrnehmungslücke entsteht. Diese wird im kooperativen Zusammenspiel der Lehrkräfte durch metakommunikative Hinweise bearbeitet, wobei L1 die Störung markiert und direkt erläutert (Z. 25). L2 wiederholt seine Frage nochmal von seinem Platz am Ende des Hörsaals und unterstreicht die Frage mit vielen Gesten, doch wieder ist es für den virtuellen Raum nicht hörbar (Z. 26). Dass es akustische Probleme gibt, macht L1 deutlich, indem sie ihre Hand hinter das Ohr hält (Z. 27). L1 bittet L2 nun, direkt nach vorne zum Laptop zu kommen (Z. 28), dabei bleibt ihre Hand am Hals in der Nähe des Ohres, was ihre Verlegenheit über diese Bitte ausdrücken kann. Gleichzeitig hat sich L2 bereits erhoben und geht nun nach vorne, um seine Frage an Henri auch für die virtuelle Gruppe hörbar zu formulieren (Z.28).

etablierten Beziehung zwischen den Tandempartner:innen verdeutlicht. Es setzt jedoch hohe sprachliche und interkulturelle L2-Kompetenzen und ein hohes Selbstbewusstsein voraus, diese Interaktionsordnungen herauszufordern (vgl. auch Rellstab 2023: 53).



Abbildung 8: Stellst du auch Fragen? – Ja.

- 29 L2: es ist ΔGUT, Δ
 -----> Δbleibt schräg hinter Henri stehenΔ
- 30 L2: dass (.)Δ alexANDRA so viele fragen *stellt,
 Δbetonende Gesten-->
 l1: *nickt konzentriert
- 31 L2: meine frage geht Δan DICH Δ
 --> Δwendet sich Henri zuΔ
- 32 L2: stellst Δdu auch selber Δ *FRAGEn an alexandra
 Δzeigt auf HenriΔ
 l1: * lächelt -->
- 33 ((unverständlich)) Δdirekt [voneinander]? Δ
 ΔAustauschgeste mit Zeigefingern Δ
- 34 H: Δ [JA].
 Δsteht auf, dreht sich zu L2 ----
 l1: ---->
- 35 L2: ja?
 -->
- 36 H: JA.
 -->

L2 hat nun die Möglichkeit, die Frage nochmal zu stellen, damit sie im virtuellen Raum auch gehört wird. In „seiner“ Klasse hat er dies bereits erreicht. Einleitend lobt er Alexandra für die vielen Fragen (Z. 29/30) und wendet sich dann Henri zu (Z.31). Er fragt Henri „stellst du auch selber fragen an alexandra?“; Z. 32) und fragt weiterhin etwas Unverständliches, was er mit einer

Austauschgeste mit Zeigefingern unterstreicht (Z. 33). Bei seiner Antwort steht Henri auf, dreht sich mit dem Oberkörper leicht zu L2 nach hinten und antwortet mit „ja“ (Z. 34), woraufhin L2 nochmal rückversichernd nachfragt „ja?“ und Henri wieder mit „ja“ bestätigt (Z. 35/36). Auch hier ist Henri durch eine Oberkörperdrehung zwischen beiden Lehrkräften fokalisiert.

4.2.3 Adressat:innenwechsel von L2

L2 signalisiert Zweifel an der Antwort und richtet den Blick auf Alexandra im virtuellen Raum, um sich Henris Aussage dort zusätzlich bestätigen zu lassen

Abbildung 9: Adressat:innenwechsel. „Stellt er auch Fragen?“

```

37  L2:  stellt ΔaleXANDRA      Δstellt er AUCH ±vieleΔ fragen?      ±*
          Δzeigegeste re.Δ zeigegeste links      Δ
      h:                                     ±setzt sich lachend±
      l1: ----->*
```

```

38  L1:  ¥ ((lacht)) (4.2s) #          ¥
      a :  ¥lacht, lehnt sich nach vorn¥
      fig:                #fig.9
```

```

39  L2:  [da muss man ((redet weiter))]
```

```

40  L1:  [der dozent möchte WISsen]
```

```

41      ob die fragen auch aus DER richΔtung [kommen]
      l2:                                     Δabwinkende Handgeste-->
```

```

42  L2:                                     Δ [ ja ]      Δ
      ----->Δdreht sich umΔ
```

```

43  A:   *ΔNicht so viele nicht so viele
      l2:  Δgeht zurück zu seinem Platz --->
      l1:  *lächelt --->
```

```

44      aber er hat SU:per geantwortet Δund immer auf DEUTSCH.      *Δ
      ----->Δsetzt sich auf seinen PlatzΔ
      l2:  -----> *
```

L2 richtet seine Frage direkt an die Studentin der PH (Z. 37) und betont den Adressat:innenwechsel durch Zeigegesten. Alexandra reagiert mit einem Lachen, zeigt jedoch keine erkennbare Reaktion auf die Frage, was in der nachfolgenden Pause von 4.2 Sekunden (Z. 38) deutlich wird. Der Versuch, die Frage aus dem physischen Kursraum in den virtuellen Raum zu übertragen, schlägt damit vorerst fehl. Obwohl die allgemeine Stimmung ausgelassen ist, wie am Lachen der Studierenden und von L1 erkennbar wird, hat die Überprüfungsfrage an Alexandra für Henri einen gesichtsbezogenen Charakter: L2 überprüft damit implizit, ob Henris „Ja“ zutrifft und ob er tatsächlich viele Fragen stellt. Das Vorgehen von L2 reproduziert zugleich auch die asymmetrischen Positionierungen zwischen dem physischen und virtuellen Raum, die Autorität wird in den virtuellen Raum verlagert, Henris Wort wird in Frage gestellt. Henri reagiert jedoch gelassen und beteiligt sich mit einem Lachen an der Situation. L2 führt seine Frage an Alexandra nun weiter aus (Z. 39), doch im selben Moment spricht L1, indem sie sich als Vermittlerin einschaltet und die Frage

von L2 nochmals für Alexandra (und das digitale Plenum) „übersetzt“ bzw. wiederholt (Z. 40/ 41). Ihr Fokus ist in diesem Moment im virtuellen Raum, wo die Reaktion von Alexandra auf die Frage von L2 nicht angemessen ist (*second position trouble*). L1 übernimmt nun das *Amending* (King 2022), indem sie an die zweite Position der Sequenz tritt, bevor Alexandra reagiert und antwortet, was aber gleichzeitig L2 seine Intervention beenden lässt, indem er eine abwinkende Handbewegung macht, sich umdreht und zu seinem Platz zurückgeht, ohne die Antwort von Alexandra auf seine Frage abzuwarten. Alexandra antwortet nun mit einer versteckten Kritik, dass ihr Tandempartner nicht so viele Fragen stellt, lobt ihn aber für seine guten Deutschkenntnisse (Z. 43/ 44). Alexandra tritt gesichtswahrend für ihren Tandempartner auf (Z. 45/46). L2 sitzt nach dem Beitrag Alexandras bereits wieder auf seinem Platz am Ende des Kursraums. Die Sequenz wird abschließend von L1 evaluiert (Z. 48) und der Übergang zu einer neuen Sequenz eingeleitet.

Die Intervention von L2 ins Unterrichtsgespräch kann als eines *third-turn follow-ups* gewertet werden, der dazu dient, die Antwort der Studierenden aufzuwerten und das Thema nochmals von einer anderen Seite zu reflektieren und zu vertiefen (vgl. Jacknick & Duran 2021: 13): L2 bemerkt eine Unzulänglichkeit im vorangegangenen Gespräch und nutzt den letzten Turnwechsel als Anlass, um eine Erweiterungsfrage zu stellen. L2 lenkt durch seine Intervention die Aufmerksamkeit auf das Prinzip der Gegenseitigkeit im Tandemlernen (auch gestisch, Z. 33) und fordert daher (möglicherweise eher für seine Gruppe) ein, über dieses Thema und das Prinzip der Gegenseitigkeit auch zu reflektieren. L2 übernimmt kurzfristig die Leitung des Unterrichtsdiskurses, was aufgrund der technischen Voraussetzungen mit einigen Anstrengungen verbunden ist und zudem bei der Ansprache von Alexandra im virtuellen Raum scheitert. Die Diskrepanzen in der Kooperation zwischen Lehrkräften werden deutlich, wenn die Intervention einer Lehrkraft von der anderen nicht richtig gedeutet wird. Hier spricht beispielsweise L2 noch weiter, während L1 bereits die Übersetzung der Frage für Alexandra einleitet (Z. 39/40), was zu einem Abbruch seiner Intervention führt.

5. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Analyse sind vor dem Hintergrund einiger forschungspraktischer Einschränkungen zu betrachten. Da die Untersuchung auf Videoaufnahmen aus dem eigenen Unterricht basiert, bleibt eine gewisse Subjektivität nicht auszuschließen. Zudem handelt es sich um eine exemplarische Fallstudie, die keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt.

Trotz dieser Grenzen zeigt die mikroanalytische Betrachtung der beiden Ausschnitte aus dem Virtual-Exchange-Format, dass die Herstellung gelingender Gruppenpräsentationen ein kooperatives Unterfangen aller Beteiligten ist. Gerade in hybriden Lehr-Lern-Arrangements treten dabei spezifische Herausforderungen zutage, die aus technischen Rahmenbedingungen und der fragmentierten Wahrnehmung von Raum und Zeit im Sinne der *fractured ecologies* (Luff & Heath 2003) entstehen. Die Stabilisierung turn-taking-basierter Interaktionsordnungen (wie die IRF-Strukturen) tragen nicht selbstverständlich unter diesen Bedingungen, sondern erfordern eine erhöhte multimodale Koordination und Kooperation aller Beteiligten. Die Lehrkräfte übernehmen dabei keine starren Rollen, sondern positionieren sich stets neu. Die Intervention von L2 im ersten Beispiel kann als kooperatives *Scaffolding*-Verfahren gelesen werden, mit denen Blockaden bei Studierenden gelöst, Beteiligungsrechte redistribuiert und Lernende aktiv in den Interaktionsraum zurückgeholt werden. Die Anordnung der Tische und Bänke in Benin und die Ausnutzung des Raums durch die Lehrkraft verdeutlicht die Wichtigkeit von Anwesenheit und Bewegung einer Lehrkraft für das Lernen und Gelingen der Interaktion selbst (vgl. Hoffmann 2017: 74). Anhand der Verwendung solch unterstützender multimodaler Ressourcen wird die Ori-

entierung der Lehrkraft an den begrenzten sprachlichen Kompetenzen ihrer Lernenden erkennbar. Im Gegensatz dazu stehen der online zugeschalteten Lehrkraft primär sprachliche und visuell gerichtete Mittel wie Namensnennungen, Kamerazuwendung, das Gewähren von längeren Pausen oder überdeutliche Mimik sowie explizite Adressierung zur Verfügung. Die Studierenden im Präsenzraum reagieren auf diese Konstellation im hybriden Teamteaching mit situativen Mehrfachorientierungen, etwa durch Drehungen des Oberkörpers (*body torque*), und verteilen ihre Aufmerksamkeit multimodal zwischen beiden Lehrpersonen (vgl. Schmitt 2013: 33).

Die Evaluation von IRF-Sequenzen erfolgt dabei, wie die Analyse gezeigt hat, durch beide Lehrkräfte, was das Feedback verstärkt und zugleich auf geteilte Verantwortlichkeiten und Kooperation verweist. Erweiterungen der IRF-Struktur im Sinne eines *third-turn follow-up* (vgl. Zemel & Koschmann 2011: 481) tragen zudem zur Vertiefung der Beiträge der Studierenden und Dynamisierung der Diskussionen bei, wie Beispiel 2 zeigt. Um *second position trouble spots* gemeinsam zu lösen, klären die beiden Lehrkräfte ihre Rollen durch Metakommunikation und vermitteln jeweils zwischen dem digitalen und Kursraum, auch wenn es nicht immer gelingt.

Wie King (vgl. 2022: 10) hervorhebt, beruht erfolgreiches Co-Teaching maßgeblich auf einer positiven Beziehung und einer funktionierenden interpersonalen Dynamik zwischen den beteiligten Lehrkräften. Die vorliegende Analyse zeigt, dass diese Dynamik – insbesondere in Form von Co-Präsenz, Abstimmung und interaktionaler Vermittlungsarbeit – in einem kulturell, sprachlich und technisch heterogenen Setting noch bedeutsamer wird. Die Co-Lehrkraft übernimmt hier nicht nur didaktische, sondern auch interkulturelle und interaktive Mediationsaufgaben, die wesentlich dazu beitragen, Kommunikationsräume trotz struktureller Ungleichheiten offen und handlungsfähig zu halten. Solche Anforderungen, wie auch O'Dowd (2015) für die Unterstützung von Lehrkräften in telekollaborativen Projekten betont, sollten bei der Planung virtueller Tandemprojekte und in der Lehrendenausbildung, insbesondere in Nord-Süd-Konstellationen wie germanistischen Institutspartnerschaften oder Erasmus+-Formaten, systematisch berücksichtigt werden, da sie häufig von ungleichen Zugangsbedingungen, begrenzten technischen Ressourcen und divergierenden Lerntraditionen geprägt sind.

6. Literaturverzeichnis

- Adinolfi, Lina; Astruc, Lluïsa (2017): An Exploratory Study of Translanguaging Practices in an Online Beginner-Level Foreign Language Classroom. *Language Learning in Higher Education* 7 (1), 185–204. DOI: [10.1515/cercles-2017-0008](https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0008).
- Aguado, Karin; Siebold, Kathrin (2024): Unterrichtliche Interaktionskompetenz – Ausgewählte Strategien zur Maximierung des interaktionalen Raums beim Lehren und Lernen von Zweit- und Fremdsprachen. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen; Shi, Wen Chang (Eds.): *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre. Band 3. Reihe Transkulturelle Kommunikation*. Münster: LIT Verlag, 299–320.
- Aline, David; Hosoda, Yuri (2006): Team Teaching Participation Patterns of Homeroom Teachers in English Activities Classes in Japanese Public Elementary Schools. *Japan Association for Language Teaching (JALT) Journal* 28 (1), 5–22. DOI: [10.37546/JALTJ28.1-1](https://doi.org/10.37546/JALTJ28.1-1).
- Butterfield, Jeffrie Leigh; Bhatta, Baikuntha (2015): IRF Sequences in Team-Teaching EFL Classrooms. *The Asian Journal of Applied Linguistics* 2 (3), 176–185.
- Cohen, Cathy; Guichon, Nicolas (2016): Analysing Multimodal Resources in Pedagogical Online Exchanges: Methodological Issues and Challenges. In: Caws, Catherine; Hamel, Marie-Josée (Eds.): *Language-Learner Computer Interactions: Theory, methodology and CALL applications*. John Benjamins, 187–213.

- Dahlberg, Giulia Messina (2017): A Multivocal Approach in the Analysis of Online Dialogue in the Language focused Classroom in Higher Education. In: *Educational Technology & Society* 20 (2), 238–250.
- Drixler, Nils (2024): Turn-Taking als Merkmal interaktionaler Kompetenz in einem Virtual Exchange – Konversationsanalyse von videogestützter Online-Interaktion zwischen israelischen und deutschen Englischstudierenden. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 53 (1), 9–26.
- Giglio, Alessandra (2019): Practicing the oral production skills in e-learning contexts: Is it still an Achilles' Heel? In: Carrió-Pastor, María Luisa (Eds.): *Teaching language and teaching literature in virtual environments*. Singapore: Springer Nature, 21–37.
- Grabensteiner, Caroline; Schönbächler, Erich; Stadler, David; Himpsl-Gutermann, Klaus (2021): Ein hybrider Lernraum entsteht: Partizipative Raumgestaltung mit digitalen Medien. *Medienimpulse* 59 (4), 1–29. DOI: [10.21243/mi-04-21-07](https://doi.org/10.21243/mi-04-21-07).
- Grein, Marion (2023): Herausforderungen virtuelle und hybride Lehre. In: Reiche, Henriette (Ed.): *Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre*. Frank & Timme: Berlin. 15–42.
- Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza; Schmitt, Reinhold (Eds.) (2012): *Raum als interaktive Resource*. Tübingen: Narr.
- Hjulstad, Johan (2016): Practices of Organizing Built Space in Videoconference-Mediated Interactions. *Research on Language and Social Interaction* 49 (4), 325–341. DOI: [10.1080/08351813.2016.1199087](https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1199087).
- Hoffmann, Sabine (2016): Multimodale Analyse von Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer. In: *Glottodidactica* 43 (1), 123–134. DOI: [10.14746/gl.2016.43.1.9](https://doi.org/10.14746/gl.2016.43.1.9).
- Hoffmann, Sabine (2017): Kommunikation im fremdsprachlichen Klassenzimmer – ein Beispiel multimodaler Analyse. In: Moroni, Manuela Caterina; Ricci-Garotti, Federica (Eds.): *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 55–76.
- Hoffmann, Sabine; Schwab, Götz (2017): Von Rederechten im Unterricht – Eine multimodale Vergleichsstudie zur fremdsprachlichen Unterrichtsinteraktion in Italien und Deutschland. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön Almut (Eds.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster: LIT-Verlag, 47–77.
- Hoffmann, Sabine (2022): Kritisches Feedback bei internationalen Videokonferenzen in der DaF-Lehrendenbildung. *Studi Germanici* (22/2022), 221–243.
- Hofmann, Katrin; Schramm, Karen (2023): Kooperieren in der DaF-Lehrer:innenbildung. Anregungen aus dem LEELU-Projekt. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, (1), 193–207. DOI: [10.24403/jp.1297033](https://doi.org/10.24403/jp.1297033).
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2017): Fragen in der Interaktion per Videokonferenz. In: Appel, Joachim; Jeuk, Stefan; Mertens, Jürgen (Eds.): *Sprachen Lehren: 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg. 30. September 2015 – 3. Oktober 2015. Kongressband* (1st ed). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jacknick, Christine M; Duran, Derya (2021): Transforming Student Contributions into Subject-Specific Expression. In: *System* 98 (102485), 1–16. DOI: [10.1016/j.system.2021.102485](https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102485).
- King, Allie Hope (2018): Joint Initiation and Joint Feedback: Connecting Collaboration with Pedagogy in Co-teaching. *Hacettepe University Journal of Education (HUJE)* 33: 4–15. DOI: [10.16986/HUJE.2018038793](https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038793).
- King, Allie Hope (2022): Synchronizing and Amending: A Conversation Analytic Account of the “Co-Ness” in Co-Teaching. *Linguistics and Education* 67 (101015), 1–12. DOI: [10.1016/j.linged.2022.101015](https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101015).
- Kupetz, Maxi (2021): Multimodalität und Adressatenorientierung in Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22: 34, 348–389.

- Kpao-Sare, Constant (2020): Literaturwissenschaft professionalisiert und entartet? Einige Überlegungen zur Strukturreform des Germanistikstudiums in Benin im Kontext vom LMD. In: Ahouli, Akila. (Ed.) *Germanistik Im Kontext des LMD-Systems: didaktische und curriculare Herausforderungen einer regionalen Hochschulpolitik für das Deutsch-Studium in Westafrika*. Bern: Peter Lang (Jahrbuch für Internationale Germanistik Reihe A, Band 137), 87–100.
- Lee, Josephine (2016): Teacher Entries into Second Turn Positions: IRFs in Collaborative Teaching. In: *Journal of Pragmatics* 95, 1–15. DOI: [10.1016/j.pragma.2016.02.001](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.02.001).
- Lee, Josephine (2017): Co-initiations in EFL Collaborative Teaching Interaction. In: *English Teaching* 72 (3), 3–24. DOI: [10.15858/engtea.72.3.201709.3](https://doi.org/10.15858/engtea.72.3.201709.3).
- Luff, Paul; Heath, Christian; Kuzuoka, Hideaki; Hindmarsh, Jon; Yamazaki, Keiichi; Oyama, Shinya (2003): Fractured Ecologies: Creating Environments for Collaboration. *Human-Computer Interaction* 18 (1–2), 51–84. DOI: [10.1207/S15327051HCI1812_3](https://doi.org/10.1207/S15327051HCI1812_3).
- Markee, Numa (2015): *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Newark: John Wiley & Sons. [<http://ebookcentral.proquest.com/lib/huberlin-ebooks/detail.action?docID=1895478>, 11.11.2025].
- Meissner, Barbara, Gandt, Stefanie; Höllen, Max, Heinz, Kersin; Gutmann, Tabea (2024): Welten verbinden – Transformation zur hybriden Lehre mit Co-Kreation. In: Gandt, Stefanie, Schmohl, Tobias; Zinger, Benjamin; Zitzmann, Christina (Eds.): *Co-kreatives Lernen und Lehren. Hochschulbildung im Zeitalter der Disruption*. Bielefeld: Wbv, 93–106.
- Mondada, Lorenza (2014): The Local Constitution of Multimodal Resources for Social Interaction. *Journal of Pragmatics* 65: 137–156. DOI: [10.1016/j.pragma.2014.04.004](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004).
- Mondada, Lorenza (2018): Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51 (1), 85–106. [<https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>, 21.11.2025]
- O'Dowd, Robert (2015): Supporting in-service language educators in learning to telecollaborate. *Language Learning & Technology* 19 (1), 63–82.
- O'Dowd, Robert (2020): A Transnational Model of Virtual Exchange for Global Citizenship Education. *Language Teaching* 53 (4), 477–490. DOI: [10.1017/S0261444819000077](https://doi.org/10.1017/S0261444819000077).
- Ohta, Amy Snyder (2001): *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olbertz-Siitonen, Margarethe (2015): Transmission delay in technology-mediated interaction at work. *PsychNology Journal* 13 (2–3), 203–234 [<https://scispace.com/pdf/transmission-delay-in-technology-mediated-interaction-at-2ic9z9c86m.pdf>, 20.11.2025].
- Park, Jae-Eun (2014): English co-teaching and teacher collaboration: A micro-interactional perspective. *System* 44, 34–44. DOI: [10.1016/j.system.2014.02.003](https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.003).
- Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Projektwebseite des Studiengangs Germanistik und Interkulturalität/Multilingualität zu Deutsch Mobil [<https://www.ph-gmuend.de/studium/studiengaenge/interkulturalitaet/germanistik-interkulturalitaet/multilingualitaet/deutsch-mobil>, 22.05.2025]
- Rellstab, Daniel H. (2023): Building Bridges Across Borders and Digital Divides? Possibilities and Limits of Digital Formats in the Context of University Cooperation. In: Hidayati, Maria; Kartika, Dewi; Widiati, Utami; Wulyani, Anik Nunuk; Basthomi (Eds.): *Proceedings of the International Seminar on Language, Education, and Culture* (ISoLEC 2022, ASSEHR 742), Atlantis Press, 46–55. DOI: [10.2991/978-2-38476-038-1_6](https://doi.org/10.2991/978-2-38476-038-1_6).
- Rösler, Dietmar (2024): Grenzüberschreitende Begegnungen. Sprachliche und kulturelle Erfolgserlebnisse und Herausforderungen in (universitären) Kooperationsprojekten. In: Jentges, Sabine; Siebold, Kathrin; Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (Eds.): *Internationale Bil-*

- dungskoooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache* (1. Aufl.). V&R Unipress, 93–108. DOI: [10.14220/9783737017558.93](https://doi.org/10.14220/9783737017558.93).
- Rusk, Fredrik; Pörn, Michaela (2019): Delay in L2 Interaction in Video-Mediated Environments in the Context of Virtual Tandem Language Learning. *Linguistics and Education* 50, 56–70. DOI: [10.1016/j.linged.2019.02.003](https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.02.003).
- Satar, Müge (2013): Multimodal Language Learner Interactions via Desktop Videoconferencing within a Framework of Social Presence: Gaze. *ReCALL* 25 (1), 122–142. DOI: [10.1017/S0958344012000286](https://doi.org/10.1017/S0958344012000286).
- Schmitt, Reinhold; Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (Ed.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. (Studien zur deutschen Sprache 38). Tübingen: Narr, 95–128.
- Schmitt, Reinhold (2011): Didaktik aus interaktionistischer Sicht. Das Konzept „De-facto-Didaktik“. In: Schmitt, Reinhold (Eds.): *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Amades, 225–238.
- Schmitt, Reinhold (2013): *Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold; Putzier, Eva-Maria (2017): Multimodal-interaktionsräumliche Grundlagen De-Facto-Didaktischen Handelns im Unterricht. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (Eds.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung, Kommunikation und Kulturen*. 151–172.
- Schwab, Götz; Schramm, Karen (2016): Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Eds.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Günter Narr, 280–297.
- Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (2017): Von der Interaktion zum Unterrichtsdiskurs. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (Eds.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung, Kommunikation und Kulturen*. Münster: LIT-Verlag, 7–16.
- Schwab, Götz; Drixler, Nils (2020): Telekollaboration und Digitalisierung in der Hochschullehre. Interkulturelles Lernen durch virtuellen Austausch im Studium zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. In: Elsner, Daniela; Niesen, Heike; Viebrock, Britta (Eds.): *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 231–250.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. [<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>, 20.11.2025]
- Sert, Olcan (2015): *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Siebold, Kathrin (2023): Erwerbsförderlicher Sprachgebrauch von Lehrpersonen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Eds.): *Berufsbezogene Sprache der Lehrenden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 43. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Gunter Narr Verlag, 196–207.
- Sinclair, John; Coulthard, Malcolm (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford Univ. Press.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring classroom discourse: Language in action*. New York: Routledge.

- Wang, Xiaoyu (2019): Analyzing Co-Teacher Turns as Interactional Resources. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)* 34 (5), 83–101.
- Würffel, Nicola; Schumacher, Nicole (2022): Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 59 (3), 142–152. DOI: [10.37307/j.2198-2430.2022.03.03](https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.03.03).
- Zemel, Alan; Koschmann, Timothy (2011): Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics* 43 (2), 475–488. DOI: [10.1016/j.pragma.2010.08.022](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.022).