



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2025, Band 5, Heft 1

## **Kooperierendes Handeln in studentischen Sprachlernberatungen**

Melanie Brinkschulte

Georg-August-Universität Göttingen

Swetlana Meißner

Georg-August-Universität Göttingen

## Zusammenfassung

Kooperierendes sprachliches Handeln in Sprachlernberatungen ist eine Grundlage für das Verfolgen gemeinsam gesetzter Ziele für ein zunehmend eigenständigeres Sprachenlernen. Dabei stellen verständnissichernde und verständnisunterstützende sprachliche Handlungen einen wesentlichen Gelingensfaktor für die Kooperation von Berater:in und Ratsuchendem:r dar. Anhand eines Teilkorpus aus Erstberatungen werden auf gesprächsanalytischer Basis die Funktionalität von verständnissichernden und -unterstützenden sprachlichen Handlungen für eine gelingende Kooperation in Sprachlernberatungen herausgearbeitet. Kommunikative Kompetenzen, wie Verständnissicherung und Scaffolding, bewusst und reflektiert in Sprachlernberatungen einsetzen zu können, stellt eine wesentliche Professionskompetenz für angehende Sprachlernberater:innen dar.

**Schlagwörter:** Sprachlernberatung; Kooperation; verständnissicherndes sprachliches Handeln; verständnisunterstützendes sprachliches Handeln; Scaffolding

## Abstract

Cooperative active language use in language learning counselling is a basis for pursuing jointly set goals for increasingly independent language learning. Active language use that ensures and supports comprehension are a key success factor for cooperation between the counsellor and the person seeking advice. Using a part of a corpus containing initial counselling sessions, the functionality of linguistic actions that ensure and support understanding for successful cooperation in language learning counselling sessions is identified by using conversation analysis. Being able to consciously and reflectively use communicative competences such as ensuring understanding and scaffolding in language learning counselling is an essential professional competence for prospective language learning consultants.

**Keywords:** language learning counselling; cooperation; linguistic action to ensure understanding; linguistic action to support understanding; scaffolding



## 1. Einleitung

In Beratungskontexten wird teilweise die Konstellation als ein Beraten auf Augenhöhe schlaglichtartig beleuchtet, wenn Peer-Beratung gemeint ist und beispielsweise Studierende andere Studierende beraten (siehe z. B. für Schreibberatungen Grieshammer 2024: 145). Dieser geflügelte Ausdruck ist aus der Auseinandersetzung mit Rogers (1983) Ansatz der personzentrierten Beratung entstanden. In der personzentrierten Beratung wird zum einen davon ausgegangen, dass beratende und ratsuchende Person miteinander kooperieren und zum anderen hervorgehoben, dass die ratsuchende Person als eigenständig handelnde Person angesehen wird, die ihre Autonomie durch Beratung weiterentwickeln kann (Grieshammer 2024). Ein zentrales Moment in Beratungen ist also das kooperierende Handeln, damit Ratsuchende anschließend eigenständiger agieren können.

Dieses Konzept der personzentrierten Beratungshaltung liegt auch vielen Sprachlernberatungen zugrunde. An einigen Hochschulen werden Sprachlernberatungen von ausgebildeten studentischen Sprachlernberater:innen für ratsuchende Studierende angeboten, so auch an der Universität Göttingen. Fortgeschrittene Studierende können ein zusätzliches Studienangebot wahrnehmen und sich zu Sprachlernberater:innen ausbilden lassen.<sup>1</sup> Als Ziele von Sprachlernberatung können gefasst werden, dass Ratsuchende einen für sie relevanten sprachlichen Lerngegenstand bearbeiten, über individuelle Sprachlernprozesse in ihrer kontextuellen Einbettung reflektieren oder auch weitere passgenaue Lernwege finden. Damit eine Kooperation zwischen studentischen Sprachlernberater:innen und Ratsuchenden entstehen kann, braucht es u. a. eine Verständigung zwischen beratender und ratsuchender Person. Verständnissicherung in der Interaktion stellt eine wesentliche Basis für kooperierendes Handeln dar und wird durch spezifische sprachliche Handlungen realisiert (Kameyama 2004). In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie die Diskurspartner:innen in Erstberatungen von studentischen Sprachlernberatungen eine Kooperation herstellen, sodass sie gemeinsam ein vereinbartes Ziel verfolgen können, das im Interesse der ratsuchenden Person liegt.

Hierfür untersuchen wir auf gesprächsanalytischer Grundlage kooperierendes sprachliches Handeln anhand eines Teilkorpus aus Sprachlernberatungen mit ausgebildeten studentischen Sprachlernberater:innen und internationalen Deutschlernenden als Ratsuchenden, die sich auf ein Studium in der Zielsprache Deutsch vorbereiten. Das Ziel des Beitrags besteht darin, herauszufinden, wie die Diskurspartner:innen in diesem Setting kommunikativ handeln, um ihr gegenseitiges Verständnis abzusichern, und wie eine Verständnisunterstützung durch Mikro-Scaffolding (Gibbons 2015) realisiert wird, sodass ein eigenständigeres Weiterlernen angebahnt werden kann. Daher wird zunächst unter Bezugnahme auf die Gesprächsanalyse geklärt, was unter kooperierendem Handeln in Sprachlernberatungen verstanden wird, und es werden die Handlungsfelder der Interaktant:innen beschrieben. Da wir als Basis von Kooperation die Verständigung und in dem Fokus dieses Beitrags das verständnissichernde und -unterstützende Handeln fassen, werden beide Konzepte in ihren theoretischen Verortungen hergeleitet: das verständnissichernde Handeln funktionalpragmatisch und das verständnisunterstützende Handeln im methodischen Kontext des Scaffoldings. An exemplarischen Analysen aus Erstberatungen wird aufgezeigt, wie verständnissicherndes und -unterstützendes Handeln in Sprachlernberatungen in der *lingua franca* Deutsch mit der Zielsprache Deutsch von ratsuchenden und beratenden Personen realisiert wird, sodass Ratsuchende:r und Berater:in miteinander kooperieren.

<sup>1</sup> Zertifikat Beraten in interkulturellen Kontexten: <https://www.uni-goettingen.de/de/666698.html> (05.08.2025)

## 2. Kooperierendes Handeln in der Sprachlernberatung

### 2.1 Verständnis von Sprachlernberatung

Sprachlernberatung wird aktuell als ein Sammelbegriff verstanden. Realisierungen von Sprachlernberatung können je nach Organisationsform und institutioneller Verortung sowie der zugrundeliegenden Beratungsansätze sehr unterschiedlich ausfallen (Claußen 2016: 381). Der Lerngegenstand ist allen Ausprägungen von Sprachlernberatung gemein: In Form niederschwelliger, in der Regel freiwilliger Angebote, wird Lernenden einer Fremdsprache eine Begleitung und Unterstützung ihrer individuellen Sprachlernprozesse angeboten. Dabei verfolgt Sprachlernberatung wie auch in diesem Beitrag das übergeordnete Ziel, die Lernenden für das eigene Sprachenlernen zu sensibilisieren und dabei zu unterstützen, eigenständige Lernformen auszubilden, die sie selbst als hilfreich empfinden (Vogler 2011; Kleppin & Spänkuch 2014). Damit können sie beim individuellen Sprachenlernen zunehmend eigenständiger handeln.

### 2.2 Kooperation im gemeinsamen Interaktionsraum

Gesprächslinguistische Studien zu Beratungen existieren in vielfacher Form (siehe z. B. den Überblick in Pick 2017: 7–11, 20–23). Dabei greifen Untersuchungen von Beratungsgesprächen zum großen Teil auf die grundlegende Definition von Kallmeyer (2000: 228) zurück, die das gemeinsame Bearbeiten eines Problems des:der Ratsuchenden fokussiert, sodass dieser:diese im Anschluss – durchaus nach mehreren Beratungen – zu einer Lösung finden kann. Im Sammelband von Pick 2017 wird diese Definition zu einer Typologie des Beratens weiterentwickelt, indem aus Ergebnissen empirischer Studien Merkmale beratenden Handelns in Beratungsdiskursen in Form einer Matrix abstrahiert werden. Hierzu gehören zum einen die vier nicht-skalierbaren Merkmale „dyadische Gesprächssituation“, „kooperatives Handeln im Interesse des RS [Ratsuchenden]“, die „Interessensunabhängigkeit des RG [Ratgebenden]“ und dass dem „Handlungstyp Beraten Asymmetrien zugrunde“ liegen, z. B. in der Form, dass Wissensdivergenzen zwischen Ratsuchenden und Ratgebenden bestehen (Pick 2017: 434–435). Die vier Merkmale bedeuten, dass in der Regel zwei Personen die Beratungskonstellation als Ratsuchende:r und Ratgebende:r ausmachen, was aber nicht ausschließt, dass es sich bei diesen beiden Positionen auch um Kleingruppen handeln kann. Beachtenswert in der Typologie ist, dass die Typologie des Beratens von linguistischer Perspektive aus betrachtet wird und sehr unterschiedliche Formen des Beratens einbezogen werden. Dies bedeutet auch, dass ratgebende Personen nicht unbedingt über eine Ausbildung in Beratung (z. B. in systemischer Beratung) verfügen. Aus diesem Grund spricht Pick in ihrer Typologie über ratgebende Personen und nicht von Berater:innen. Dieser Beitrag folgt dieser Terminologie, indem von Berater:innen nur gesprochen wird, wenn eine Ausbildung zum:r Berater:in erfolgt ist. Der Handlungstyp Beratung zeichnet sich dadurch aus, dass Ratsuchende:r und Ratgebende:r kooperativ handeln, um ein bestimmtes Interesse des:r Ratsuchenden zu erfüllen, wobei ein Beratungsdiskurs zwar institutionell eingebettet sein kann (z. B. in die Hochschule), jedoch eine Interessensunabhängigkeit seitens des:r Ratgebenden gegeben sein muss (z. B. im Unterschied zum Beraten während eines Verkaufsgesprächs). Asymmetrien zwischen Ratsuchendem:r und Ratgebendem:r können nicht allein durch unterschiedliche Wissensbestände, sondern auch aus der Einnahme verschiedener Perspektiven gebildet werden. Zudem können Asymmetrien aus der Diskurskonstellation selbst entstehen, wenn Ratsuchende und Ratgebende über unterschiedliche Diskurskompetenzen verfügen oder unterschiedliche Möglichkeiten zur Aktivierung von Ressourcen aufweisen, die zu einer Problemlösung beitragen können (Pick 2017: 435). Des Weiteren werden 14 skalierbare Einzelmerkmale für den Handlungstyp Beraten identifiziert, die auf einem Kontinuum angesiedelt sind, das die variierende kommunikative Aktivität von ratsuchender und ratgebender Person bestimmt (Pick 2017: 436–470). So wird beispielsweise ein

Kontinuum zu der Frage identifiziert, wer ein Problem in den Beratungsdiskurs in welcher Form einbringt: Ein „Problem“ kann entweder von der ratgebenden Person oder von der ratsuchenden Person oder gemeinsam in unterschiedlicher aktiver Beteiligung der Diskurspartner:innen etabliert werden (Pick 2017: 462).

Die weiteren skalierbaren Merkmale betreffen die Identifizierung und Bearbeitung angesprochener Probleme in Beratungen und charakterisieren die soziokulturelle Einbettung von Beratung sowie der handelnden Personen, indem sie z. B. das Maß an Freiwilligkeit identifizieren, mit dem Ratsuchende in eine Beratung kommen oder indem sie die Expertise des:r Ratgebenden bzgl. seiner professionellen Beratungskompetenzen einordnen (Pick 2017: 462–463). Mit Hilfe dieser Merkmale kann Beraten als Handlungstyp gesprächsanalytisch differenzierter bestimmt und von anderen kommunikativen Handlungen, wie z. B. informieren oder vorschlagen, abgegrenzt werden. Diesem Modell von Pick folgend dienen diese Bestimmungsmerkmale als Kategorien zur näheren Bestimmung kooperativen Handelns in studentischen Sprachlernberatungen.

Damit ist zunächst zu klären, was unter Kooperation in Interaktionen zu verstehen ist. Fiehler (1980: 69) definiert sie in seinen theoretischen und empirischen Studien zur kommunikativen Organisation kooperativer Prozesse folgendermaßen:

**Ein Tätigkeitszusammenhang ist eine Kooperation gdw. [genau dann wenn; MB; SM]**

1. *alle Beteiligten eine identische Zielsetzung verfolgen;*
2. *die Zielsetzung sich auf ein gemeinsames Drittes ‚außerhalb‘ der Beteiligten bezieht;*
3. *die zur Realisierung der Zielsetzung erforderlichen Tätigkeiten von mehreren Individuen tätigkeitsteilig durchgeführt werden;*
4. *die Tätigkeitsanteile einen bestimmten Grad von Ungleichgewichtigkeit nicht überschreiten; und*
5. *mindestens einer der Beteiligten die Zielvorstellung besitzt und den Tätigkeitszusammenhang bewußtseinsmäßig repräsentiert.*

Fundiert in der Funktionalen Pragmatik<sup>2</sup> unterscheidet Ehlich (1987) drei Formen der Kooperation, die wesentlich zu einer Verständigung in Kommunikation beitragen. Dabei versteht Ehlich (1987: 27) als a) „materielle Kooperation“ das gemeinsame, nicht allein sprachliche Agieren in einem Produktionsprozess, es wird folglich der Interaktionsprozess fokussiert. Ähnlich wie bei Fiehlers (1980) Verständnis von Kooperation charakterisiert Ehlich mit b) der „materialen Kooperation“ ein Ziel, das zu einer möglichen Veränderung führt, die außerhalb der aktuellen Kooperation liegt (Ehlich 1987: 27). Unter der c) „formalen Kooperation“ erfasst Ehlich (1987: 28) schließlich, dass sprachliches Handeln in sich kooperativ ist, da die Aktant:innen miteinander dadurch interagieren und diese Interaktionen gesellschaftlich fundierte Handlungsmuster realisieren. Demnach ist Verständigung nach Auffassung der Funktionalen Pragmatik ein zentrales Element kooperierender Handlungen. Sie ist sowohl deren Voraussetzung als auch deren Resultat in Interaktionen, wodurch spezifische Zwecke sprachlichen Handelns erreicht werden können (Kameyama 2004: 84).

Überträgt man diese Verständnisse von Kooperation auf beratendes Handeln in der Situation von Sprachlernberatungen, so kann unter kooperierendem Handeln in Sprachlernberatungen Folgendes verstanden werden: Mindestens zwei Aktant:innen sind in ihren Funktionen als beratende und ratsuchende Personen in einem gemeinsamen Interaktionsraum aktiv; sie agieren

2 Zur Einführung in die Funktionale Pragmatik mit ihrem handlungstheoretischen Verständnis sprachlichen Handelns siehe z. B. Rehbein & Kameyama 2004, Redder 2008.

miteinander. Sie vereinbaren kommunikativ eine identische Zielsetzung, die sie während der Beratung tätigkeitsteilig verfolgen. Diese Zielsetzung bezieht sich auf eine Veränderung oder auch Abwägung von Sprachlernprozessen, die außerhalb der aktuellen Situation liegt. Allerdings kann diese Zielsetzung bereits während der Kooperation in der Sprachlernberatung angebahnt oder erprobt werden. Die Aktant:innen handeln dabei auch sprachlich, indem sie sich gesellschaftlich etablierter Handlungsmuster bedienen. Diese teilweise kulturell spezifischen Handlungsmuster sowie sprachliche Kompetenzen können im kooperierenden Handeln in der Sprachlernberatung divergieren. Hinzu kommen unter Umständen andere Rollenverständnisse und Erwartungen an Abläufe in Sprachlernberatungen. Daher sind verständigende Handlungen für eine gelingende Kooperation wesentlich. Die aktiven und rezeptiven Anteile der Interaktant:innen können in der Kooperation changieren; allerdings kann kein:e Aktant:in einen rein rezeptiven Anteil einnehmen. Während des kooperierenden Handelns muss nicht unbedingt ein Resultat erreicht werden, jedoch enthält eine Kooperation einen „produktiven Aspekt“ (Fiehler 1980: 68), der im Interesse der ratsuchenden Person liegt. In Sprachlernberatungen könnte dieser produktive Aspekt beispielsweise enthalten, dass sich die ratsuchende Person über die Anwendung einer Lernstrategie bewusst wird, die sie in ihrem nachfolgenden eigenständigen Sprachlernprozess erproben kann und will. Da nicht unbedingt in einer Beratungssitzung ein vereinbartes Ziel erreicht wird, werden weitere Sitzungen erforderlich, um kooperativ gesetzte Zielvorstellungen zu erreichen oder diese ggf. auch kooperativ zu verändern.

### 2.3 Handlungsfelder der Aktant:innen

In der Fachliteratur zur Sprachlernberatung wird davon ausgegangen, dass die Beratung aus mehreren Sitzungen besteht, die wiederum verschiedene Phasen durchlaufen (Claußen & Spänkuch 2020: 62–65; Brinkschulte & Meißner 2022b: 71–74). Dabei führen die beratende und die ratsuchende Person unterschiedliche Handlungen aus. Deren Handlungsfelder zeichnen sich jedoch durch rollenspezifische Aktivitäten aus, die einen bedeutenden Einfluss auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der Kooperation haben.

In der ersten Beratungssitzung findet ein erstes Kennenlernen der beiden Aktant:innen im geschützten Raum statt. Der:Die Berater:in stellt dem:der Ratsuchenden zielgerichtet Fragen zu seiner:ihrer Sprachlernbiografie und regt unterstützend den ersten Reflexionsprozess über das eigene Lernen von Sprachen an (Brinkschulte & Meißner 2022b: 73). Durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachlernbiografie wird dem:r Ratsuchenden bewusster, welche Erfahrungen er:sie bisher mit dem Sprachenlernen gemacht hat. Anschließend werden die Ziele der Beratung und die Rollen der beiden Aktant:innen besprochen und eine gemeinsame Vereinbarung getroffen. Dabei ist es wichtig, dass beide ein geteiltes Verständnis von Sprachlernberatung haben, den Ratsuchenden Denkanstöße zu geben und eine Richtung für mögliche Lösungswege aufzuzeigen (Claußen & Spänkuch 2020: 62). Die Lösungswege werden dabei in der Beratung gemeinsam erarbeitet.

In der zweiten und jeder darauffolgenden Beratungssitzung werden jeweils mögliche Anliegen des:der Ratsuchenden thematisiert und das Lernziel für die jeweilige Beratungssitzung festgelegt. Beides wird nach individuellen Lernbedürfnissen des:der Ratsuchenden definiert. Er:Sie entscheidet selbst, in welchem Kompetenzbereich er:sie sich verändern und an welchen Lernzielen er:sie in der Beratung arbeiten möchte, je nachdem, was in seiner:ihrer aktuellen Lernsituation relevant ist (Brinkschulte & Meißner 2022b: 73). Der:Die Berater:in gibt dem:r Ratsuchenden Hinweise für eigenständiges Weiterlernen, bietet ihm:r verschiedene Lernmöglichkeiten an, zeigt auf, an welche bereits bekannten Praktiken und Sprachlernstrategien er:sie beim Sprachenlernen anknüpfen kann. Gemeinsam analysieren und reflektieren die beiden Aktant:innen nicht nur mögliche Schwierigkeiten, die in der Anwendungsphase auftreten können, sondern erarbeiten



Handlungsmöglichkeiten und besprechen Lösungsstrategien (Brinkschulte & Meißner 2022b: 74). Dieses konsequent reflektierende Handeln setzen sie kooperativ um (Brinkschulte & Meißner 2023: 240). Dabei entscheidet der:die Ratsuchende jedoch selbst, welche Vorgehensweisen (z. B. Strategien) er:sie in der eigenständigen Phase zwischen den Beratungssitzungen ausprobieren möchte, welche in seiner:ihrer aktuellen Lernsituation für ihn:sie lernförderlich sind und welche er:sie beim weiteren Sprachenlernen nutzen möchte (Brinkschulte & Meißner 2022b: 303–306). Wie viele Beratungssitzungen die ratsuchende Person in Anspruch nehmen möchte, entscheidet sie selbst.

### 3. Gelingensfaktoren für verständigendes Handeln in der Sprachlernberatung

#### 3.1 Verständnissicherndes Handeln

Verständigung ist eine Gelingensbedingung für kooperierendes Handeln in Sprachlernberatungen. Um eine Verständigung zwischen beratender und ratsuchender Person zu erreichen, ist eine Absicherung des gegenseitigen Verständnisses erforderlich. Dies gilt umso mehr, wenn die hauptsächliche Kommunikationssprache der Beratung zugleich die Lernsprache oder diese für beide Personen eine *lingua franca* darstellt. In diesen Fällen kommt es vor, dass ein:e oder beide Interaktant:innen Erfahrungen, Einstellungen, Bedürfnisse, Hinweise etc. zu Lernprozessen nicht direkt verständlich für den:die Interaktionspartner:in ausdrücken bzw. die Rezipient:innen die Äußerungen nicht oder nur ansatzweise verstehen können. Daher sind verständnissichernde Handlungen in Sprachlernberatungen nötig, um die Interaktion in der Beratung in Gang zu halten und auf gemeinsame Zielsetzungen ausrichten zu können, also eine Verständigung zu erreichen.

Verständnissichernde Handlungen sind auf funktionalpragmatischer Grundlage umfassend analysiert worden. Sie dienen nach Kameyama (2004: 119, Hervorh. i. Orig.) „der reparativen Bearbeitung hörerseitiger Verarbeitungsstörungen (Rezeptionsdefizite)“, die „supportiv für die Prozessierung von Handlungsmuster aller Art eingesetzt“ (Kameyama 2004: 121, Hervorh. i. Orig.) werden können, folglich auch in Handlungsmustern des Typs Beraten. In seiner Studie zu verständnissicherndem Handeln in deutschen und japanischen Diskursen belegt Kameyama (2004) vielfältige Formen der Verständnissicherung. Für Sprachlernberatungen können derzeit vier Formen als verbreitet und charakteristisch angesehen werden, die im Folgenden in ihrer theoretischen Fundierung kurz beschrieben werden.

Eine Verständnissicherung kann durch Repetieren (Kameyama 2004: 136–138) erreicht werden. Vom:von der Sprecher:in wird eine hörerseitige Störung wahrgenommen, die der:die Sprecher:in versucht auszugleichen, indem eine (Teil-)Äußerung (unter Umständen mit veränderter Prosodie) wiederholt wird.

Weiterhin werden zur Verständnissicherung reformulierende Handlungen (Bührig 1996) eingesetzt. Bei reformulierenden Handlungen werden Wissens Elemente in veränderter Form noch einmal in den Diskurs eingebracht, sodass sie für den:die Hörer:in besser rezipierbar sind, indem die Reformulierungen veränderte Hinweise zur Prozessierung der propositionalen Gehalte enthalten (Bührig 1996: 283). Beim verständnissichernden Umformulieren werden andere sprachliche Mittel gewählt, um propositionale Gehalte in veränderter Form noch einmal zu verbalisieren, der Fokus des Verbalisierten bleibt jedoch erhalten (Kameyama 2004: 138–140).

Ebenso kann ein verständnissicherndes Handeln durch ein Erläutern realisiert werden: Beim verständnissichernden Erläutern werden zusätzliche Wissens Elemente verbalisiert, die einen Bezug zum Wissen des:r Hörers:in herstellen, was die Ausgangsäußerung in dieser Art noch nicht geleistet hat (Bührig 1996: 176). Es wird also im Unterschied zum verständnissichernden Um-

formulieren ein neuer Fokus eingebracht (Bührig 1996: 188). Voraussetzung für das Aktivieren einer Erläuterung, ist ein Initial, das entweder der:die Hörer:in setzt, z. B. durch ein Nachfragen, oder indem der:die Sprecher:in antizipiert oder wahrnimmt, dass ein weiteres Erläutern hilfreich sein könnte, um eine Verständigung zu erlangen (Kameyama 2004: 141–142).

Als vierte Form verständnissichernden Handelns kann das Sich-Vergewissern (Kameyama 2004: 142–146) in Sprachlernberatungen vorkommen: Der:die Hörer:in greift aktiv in den Diskurs ein, übernimmt den *turn* und kann z. B. durch eine Frage oder einen anderen Bearbeitungsversuch eine Reaktion des:der ursprünglichen Sprechers:in in Form einer Bewertung auslösen. Diese Form der Verständnissicherung kann auch durch Nach- bzw. Rückfragen realisiert werden (Kameyama 2006: 4–7). Hieran schließt sich in der Regel die Beantwortung sowie eine weitere Ausführung zur Verständnissicherung an, z. B. durch ein Erläutern.

Bei allen verständnissichernden Handlungen können neben der/den bisherigen Beratungssprache/n auch weitere Sprachen einbezogen werden, z. B. durch die Aktivierung weiterer *linguae francae*, von *Translanguaging* (Canagarajah 2013; Garcia & Wei 2018) oder von *rezeptiver Mehrsprachigkeit* (Rehbein et al. 2012). Hierdurch werden sprachliche Repertoires der Interaktant:innen aufgedeckt und aktiviert, die zur Verständnissicherung beitragen können.

Verständnissicherndes Handeln tritt in allen Phasen der Sprachlernberatung auf, gerade weil es für die Kooperation von beratender und ratsuchender Person eine Basis und Vergewisserung schafft, um weitere Sachverhalte interaktiv zu bearbeiten. Während das verständnissichernde Handeln als supportives Hilfsverfahren in Sprachlernberatungen charakterisiert werden kann, trägt verständnisunterstützendes Handeln dazu bei, dass die Ratsuchenden in einen zunehmend eigenständigeren Prozess des Sprachenlernens eintauchen.

### 3.2 Verständnisunterstützendes Handeln

Verständnisunterstützendes Handeln kann durch Scaffolding in Lehr-Lernprozessen realisiert werden. Das Scaffolding, das in didaktischen Lehr- und Lernsettings (u. a. im sprachsensiblen (Fach-)Unterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen nach dem Konzept des Content and Language Integrated Learning (CLIL)) weit verbreitet ist (z. B. Siegmund 2022), wird auch in Sprachlernberatungen im kooperierenden Handeln der Interaktant:innen angewendet. Es steht in diesem Kontext in engem Zusammenhang mit dem Mikro-Scaffolding.

Der Begriff Scaffolding (engl. *scaffold*) hat seinen Ursprung in der Entwicklungspsychologie der 1970er Jahre (Wood et al. 1976). Das Konzept geht davon aus, dass eine erwachsene Person durch ihre Konstruktionspraktiken in der Interaktion mit Kindern diese aktiv in ihrer Sprachentwicklung unterstützt. Sie macht sie auf dem Weg zum Lernziel auf ein bestimmtes Lernfeld aufmerksam und bietet dafür unterstützende sprachliche Hilfen, damit die Kinder die Aufgaben bearbeiten können. Dabei entscheidet die erwachsene Person, wie sie den Lernprozess strukturiert, welche Hilfestellungen sie in welchem Umfang anbietet und wann und welche Unterstützungsangebote sie in welchem Umfang wieder zurücknimmt.

Scaffolding kann mit dem Bau eines Gerüsts verglichen werden: Das Gerüst wird schrittweise aufgebaut, indem Lernende vorübergehend sprachliche Unterstützung bei den Schritten erhalten, die sie noch nicht eigenständig bewältigen können (Grieshammer 2024: 181; Kniffka 2024: 333). Wenn alle Teile des Gerüsts feststehen und der Lernprozess es möglich macht, werden sie sukzessive wieder abgebaut. Dies führt dazu, dass die Lernenden mit der Zeit mehr Unabhängigkeit in ihrem Handeln bekommen. Das Ziel ist dabei, dass die Lernenden nicht nur zum eigenständigen Handeln in Bezug auf die erarbeiteten Schritte befähigt werden, sondern sie Kompetenzen aufbauen, um ähnliche und weiterführende Aufgaben zu einem späteren Zeitpunkt allein lösen zu können und damit sie zunehmend Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. „*Scaffolding*, however, is not simply another word for *help*. It is a special kind of help that assists learners in



moving toward new skills, concepts, or levels of understanding.” (Gibbons 2015: 16). Damit geht es beim Einsatz von Scaffolding darum, dass die Lernenden in ihrem sprachlichen Handeln künftig fortlaufend eigenständiger werden (Gibbons 2002, 2006, 2010; Hammond & Gibbons 2005).

Beratung ist ein Ort für Interaktion zwischen Berater:in und Ratsuchendem:r (Thompson 2009: 421; Grieshammer 2024: 182), in welchem die individuellen Bedürfnisse des:der Ratsuchenden im Vordergrund stehen und die Lernziele und Inhalte darauf ausgerichtet werden. Dabei übernehmen beide Interaktant:innen gemeinsam die Verantwortung für die Bearbeitung des Anliegens. Beide sind in der Interaktion nicht gänzlich gleichberechtigt, da sie über unterschiedliches Wissen, Fähigkeiten und Erfahrungen verfügen, sie müssen sich allerdings aufeinander einlassen. Erst unter dieser Voraussetzung kann das Scaffolding funktionieren. Scaffolding-Prozesse setzen an vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten in ihrem jeweiligen Kontext an, die sich in Sprachlernberatungen auf deklarative, prozessuale und metakognitive Wissensbestände zum Lerngegenstand beziehen können. Der Lerngegenstand umfasst das Sprachsystem der Zielsprache und das Sprachenlernen selbst (zu Sprach(lern)bewusstheit s. Brinkschulte & Meißner 2022a: 295–296). Scaffolding als angewandte Methode in der Sprachlernberatung kann dazu beitragen, dass der:die Ratsuchende mithilfe der beratenden Person ihre Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen erweitert und vertieft. Eine Voraussetzung, damit Scaffolding gelingt, besteht darin, dass eine Person – in den meisten Fällen der:die Berater:in – über mehr Kenntnisse und Kompetenzen verfügt als die andere. Der:Die Berater:in knüpft an Erfahrungen, Lernkompetenzen und an das sprachliche Wissen der Ratsuchenden an und muss in der Lage sein, zu erkennen, was der:die Ratsuchende:r zum jeweiligen Zeitpunkt kann und weiß, und er:sie reagiert entsprechend darauf (Grieshammer 2024: 182 f.). Aufgrund seiner:ihrer bisherigen Erfahrungen, Kenntnisse und Konzepte zeigt sich die beratende Person als ein:e kompetentere:r Partner:in mit Verantwortung, die für die Steuerung des Beratungsgesprächs verantwortlich ist und den:die Ratsuchende darin unterstützt, nächste, individuelle Lernwege einzuschlagen. Der:Die Berater:in passt Instruktionen an den aktuellen Lernstand des:r Ratsuchenden an und unterstützt ihn:sie damit in seinem:ihrer sprachlichen Handeln. Je nachdem, wie sich die sprachlichen Kompetenzen des:der Ratsuchenden entwickeln, nimmt die beratende Person das Scaffolding abhängig von der individuellen Lernausgangslage zurück oder dehnt dieses aus (Kniffka 2024: 345). In dieser Situation kann von einer asymmetrischen Gesprächskonstellation ausgegangen werden (Grieshammer 2024: 183), denn Ratsuchende kommen in die Beratung und erwarten Unterstützung, d. h. sie gehen davon aus, dass der:die Berater:in ihnen eine Unterstützung auf ihrem individuellen Lernweg geben kann.

In Bezug auf den Unterrichtskontext wird in der Fachliteratur zwischen Makro- und Mikro-Scaffolding unterschieden (Gibbons 2002; Hammond & Gibbons 2005; Kniffka 2010; 2024). Auf die Beratung kann diese Differenzierung jedoch nicht übernommen werden. Hier geht es darum, die subjektiven Anliegen der Ratsuchenden zu bearbeiten. Eine Bedarfsanalyse (wie beim Makro-Scaffolding) ist vor der Beratung nicht möglich, sondern findet durch die Interaktion in der Beratung (wie beim Mikro-Scaffolding) statt. Dabei geht es darum, die sprachlichen Anforderungen der Beratungsinhalte zu erkennen, die sprachlichen Strukturen und Redemittel an das Sprachniveau des:der Ratsuchenden anzupassen und die für das Thema der Beratungssitzung lernförderlichen Handlungen auszuwählen. Im Beratungskontext kann im Zusammenhang mit dem Scaffolding nicht von der Planung der Sitzungen gesprochen werden (wie es im Unterrichtskontext oft üblich ist), sondern eher von deren Gestaltung (wie beim Mikro-Scaffolding). Hier spielt es in erster Linie eine Rolle, wie lernunterstützend der:die Berater:in in Kooperation mit dem:der Ratsuchenden die Beratungssitzungen gestaltet und Gelegenheiten zum Weiterlernen schafft. Wichtig ist dabei, welche Unterstützungskonzepte der:die Berater:in in welchem Maße dem:der Ratsuchenden anbietet bzw. diese von dem:der Ratsuchenden als hilfreich angesehen werden.

Damit der:die Berater:in den:die Ratsuchende:n zielgerichtet unterstützen kann, muss er:sie in der Lage sein, an die sprachlichen Voraussetzungen des:der Ratsuchenden anzuknüpfen und ihm:ihr die entsprechende sprachliche Unterstützung zu geben. Erst hierdurch kann die *zone of proximal development* im Sinne der soziokulturellen Lerntheorie von Vygotsky (1978) erreicht werden, d. h. die individuelle Stufe, die der:die Ratsuchende mit Unterstützung erreichen kann. Un-erlässlich in einem Scaffolding-Prozess ist die Kooperation zwischen Berater:in und Ratsuchendem:r, auch wenn es soziokulturelle und sprachliche Hürden im Diskurs zu überwinden gilt.

Beim Mikro-Scaffolding geht es um die tatsächliche Interaktion zwischen dem:der Berater:in und dem:der Ratsuchenden. Dabei passt der:die Berater:in sein:ihr sprachliches Input an die Wissensbestände und die sprachlichen Fähigkeiten der:des Ratsuchenden an. Wenn die Beratung hauptsächlich in der Zielsprache realisiert wird, kommt es darauf an, über welche Kompetenzen der:die Ratsuchende rezeptiv und produktiv in seiner:ihrer zu lernenden Sprache verfügt. Allerdings ist anzunehmen, dass der:die Ratsuchende während des Kommunikationsprozesses selbst erkennt, wo er:sie bei sich potenzielle sprachliche Problembereiche/Lücken sieht (zu *noticing the gap* s. Aguado 2012) und selbst eigene Lernziele definiert. Er:Sie reflektiert sein:ihr bisheriges Vorgehen beim Sprachenlernen, analysiert die eigenen Lernprozesse und entwickelt die Bereitschaft, sprachliche Unterstützungen der:des Beraters:in anzunehmen.

## 4. Datengrundlage und Methodisches

### 4.1 Datengrundlage und -erhebung

Das Korpus für die explorative Studie zur Untersuchung, wie verständnissicherndes und -unterstützendes sprachliches Handeln in Sprachlernberatungen realisiert wird, sodass ein kooperierendes Handeln möglich wird, entstammt einem DAAD Projekt. Dieses Projekt wurde von 2017 bis 2022 in den Programmlinien DAAD Integra und Welcome gefördert und bot Studienanwärter:innen begleitend zu ihrer Teilnahme an Deutschkursen fakultativ Sprachlernberatungen an. Umgesetzt wurde dieses Projekt an der Universität Göttingen in Verbindung mit dem Institut für Interkulturelle Kommunikation Göttingen e.V. (IIK Göttingen e.V.). Die Sprachlernberatungen wurden von ausgebildeten studentischen Sprachlernberater:innen durchgeführt, die während ihrer Arbeit kontinuierlich in Form von Super- und Intervisionen begleitet wurden.<sup>3</sup> Zudem nahmen die studentischen Berater:innen an regelmäßig stattfindenden Fortbildungen teil. Sofern ratsuchende und beratende Personen ihr Einverständnis gaben, wurden Sprachlernberatungssitzungen im Audioformat aufgezeichnet. Neben den Aufnahmen wurden Beratungsprotokolle und verwendete bzw. entstandene Materialien im Datenkorpus dokumentiert. Damit genügt die Datenerhebung den Konzepten der Gesprächsforschung im authentischen Setting Daten zu erheben, um möglichst Verfälschungen durch die Erhebungssituation zu vermeiden (Schwab & Schramm 2022). Die reinen Audioaufnahmen zur Datenerhebung haben den Vorteil, dass Beobachtereffekte geringer ausfallen. Jedoch bergen diese die Limitation, dass nonverbale Handlungen sowie weitere visuelle Eindrücke, wie z. B. das Erstellen oder Ausprobieren von Materialien, Texten etc. nicht oder nur ansatzweise aus den Aufnahmen nachvollziehbar sind. Aus dem Projekt gingen insgesamt 2.294 aufgezeichnete Audios von Sprachlernberatungssitzungen mit 411 Ratsuchenden hervor, die von insgesamt 19 studentischen Sprachlernberater:innen durchgeführt wurden (s. Tab. 1). Da die Ratsuchenden selbst entscheiden konnten, wie viele Sitzungen sie in Anspruch nehmen wollten, ergibt sich eine durchschnittliche Anzahl von 6,61 Sprachlern-

3 Die Ausbildung der studentischen Sprachlernberater:innen erfolgt über das studienbegleitende Zertifikatsprogramm „Beraten in interkulturellen Kontexten“ im Umfang von 18 ECTS. Die ECTS können im Rahmen der Schlüsselkompetenzen angerechnet werden.

beratungssitzungen pro ratsuchender Person. Neben der Häufigkeit konnten die Ratsuchenden einen oder mehrere der thematischen Schwerpunkte der Sprachlernberatung wählen, für die die jeweiligen studentischen Berater:innen besonders ausgebildet waren: allgemeine Lernberatung, Aussprache, Hör-Seh-Verstehen, Lesen und Schreiben.

Für diesen Beitrag dienen 267 aufgezeichnete Erstberatungen als Teilkorpus (s. Tab. 1), da wir antizipiert haben, dass gerade in diesen ersten Treffen die Art des Kooperierens expliziert wird. Denn die Diskurspartner:innen lernen sich in der Regel in dieser ersten Beratungssitzung kennen und klären das gemeinsame Vorgehen in der Sprachlernberatung. Bei der engeren Auswahl der zu analysierenden Sequenzen konzentrierten wir uns darauf, verständnissicherndes und -unterstützendes verbales Handeln zu identifizieren. Für diesen Beitrag wurden zwei Sequenzen ausgewählt, die sich als typisch für dieses sprachliche Handeln im Datenkorpus herauskristallisiert haben.

|                                                                               |       |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Anzahl an Beratungssitzungen                                                  | 2.294 |
| Anzahl Ratsuchende                                                            | 411   |
| Anzahl studentische Sprachlernberater:innen                                   | 19    |
| Durchschnittliche Teilnahme einer ratsuchenden Person an Sprachlernberatungen | 6,61  |
| Anzahl aufgezeichneter Erstberatungen im Korpus                               | 267   |

Tabelle 1: Überblick über das Datenkorpus Sprachlernberatungen am IIK Göttingen e. V. in Kooperation mit der Universität Göttingen (01.04.2017 – 31.12.2022)

## 4.2 Datenauswertung

Die erhobenen Daten sind nach DSGVO-Richtlinien erhoben und nach einer Systematik gespeichert, die eine unmittelbare Zuordnung der Audioaufnahmen mit Begleitdokumenten erlaubt. Die Daten der Teilnehmer:innen werden so pseudonymisiert, dass nur ein sehr eingegrenzter Forscher:innenkreis deren Echtdaten zurückverfolgen kann. Damit ist der Schutz der Ratsuchenden gewährleistet, da sie zu einem großen Anteil geflüchtet sind und u. U. mit weiterer Verfolgung rechnen müssen. Von den Ratsuchenden und Berater:innen, die einer Aufnahme zugestimmt haben, liegen die Einverständniserklärungen vor.

Die Analyse der Daten erfolgt unter Anwendung diskursanalytischer Methoden. Dabei werden in der Datenanalyse methodische Konzepte der funktionalpragmatischen Diskursanalyse mit Methoden der Gesprächsanalyse verknüpft, um sowohl linguistische als auch soziokulturelle Aspekte (Schwab & Schramm 2022) verständnissichernden und -unterstützenden Handelns herausarbeiten zu können. Die Audiodateien wurden in einer ersten Sequenzanalyse charakteristischen Handlungsphasen in Sprachlernberatungen (siehe z. B. Claußen & Spänkuch 2020: 62–65; Brinkschulte & Meißner 2022b: 71–74) zugeordnet. Es werden entsprechend des Ansatzes der Gesprächsanalyse Kontextfaktoren (Schwab & Schramm 2022) hinzugezogen, die sich aus der Begleitdokumentation, z. B. aus den Beratungsprotokollen, erschließen lassen. Die Audiodaten, die einer genaueren Analyse unterzogen werden, liegen als Basistranskripte nach GAT 2 (Selting et al. 2009) vor. Im Anschluss werden sprachliche Handlungen im Kontext der jeweiligen Interaktion identifiziert, die verständnissichernde oder -unterstützende Kommunikationen enthalten. Dabei orientiert sich die Vorgehensweise direkt am Datenmaterial, um der kommunikativen Einbettung verständnissichernder und -unterstützender sprachlicher Handlungen in zugrundeliegende Handlungsmuster (Rehbein & Kameyama 2004; Redder 2008) gerecht werden zu können.

## 5. Verständigungssicherung und Verständigungsunterstützung in Aktion – exemplarische Analysen aus zwei Sprachlernberatungen

### 5.1 Verständigungssicherung durch Umformulieren und Vergewissern

Der exemplarische Transkriptauszug zur Verdeutlichung einer verständnissichernden Handlung stammt aus einer ersten Sprachlernberatungssitzung mit einem Ratsuchenden (RS) und einer studentischen Sprachlernberaterin (SB). In der vorliegenden Sequenz schildert der Ratsuchende, dass er Probleme hat, neuen Wortschatz dauerhaft zu behalten. Die Beraterin sichert ihr Verstehen durch ein verständnissicherndes Umformulieren und durch ein Vergewissern mittels einer Rückfrage ab. Diese Sequenz stellt den abschließenden Teil der Anliegenklärung in dieser Beratungssitzung dar. Im weiteren Verlauf der Sprachlernberatung entwickeln Ratsuchender und Beraterin Methoden zur nachhaltigen Erschließung von Wortschatz, die der Ratsuchende im Anschluss an die Sprachlernberatung weitergehend eigenständig erprobt.

Transkriptauszug 1: „also du vergisst die WÖRter wieder“ (00:17:56 – 00:18:54)

- 174 RS    ah (.) meistens (.) äh (.) verGESse ich wieder (.) weil (-) wenn ich ähm lese (-) oder wenn ich neue Wörter lerne (-- ) ich gehe nicht zuRUCK (.) ich ähm ich gehe wieder mit äh neuen Geschichten (.) und äh (-) oder (.) wenn ich lese (-) danach (.) äh ich nehme NICHT so (-) ein bisschen Zeit (.) denn ich habe die neuen Wörter das ich habe gelernt vergessen.
- 175 SB    okay (-- ) also du vergisst die WÖRter wieder (.) weil du nicht die ZEIT hast (.) nochmal SIE zu LERNen (.) nochmal dich an sie zu erINNern (.) weil du SCHNELL lesen möchtest
- 176 SB    habe ich das RICHTig verstanden?
- 177 RS    JA
- 178 SB    Okay

Zunächst beschreibt der Ratsuchende, dass er sich neuen Wortschatz durch Lesen von Geschichten erschließt. Dabei benennt er in einer Begründung zwei subjektiv empfundene Mängel seiner Lernweise „ich gehe nicht zuRUCK (.) ich ähm ich gehe wieder mit äh neuen Geschichten“ und „wenn ich lese (-) danach (.) äh ich nehme NICHT so (-) ein bisschen Zeit“ (Z. 174). Mit diesen beiden negativ formulierten Aussagen verdeutlicht der Ratsuchende, dass er eine Vermutung hat, woran es liegen könnte, dass er gelesenen Wortschatz nicht langfristig behalten kann. Eigentlich benennt er in seiner Äußerung zwei Lernstrategien, die er derzeit nicht realisiert, nämlich neuen Wortschatz zu wiederholen, um ihn zu festigen, und sich etwas Zeit zu gönnen, sodass Wortschatz in das Langzeitgedächtnis überführt und gespeichert werden kann. Insofern hat er Ursachen für sein benanntes Problem erkannt und eigentlich auch bereits Lösungsansätze selbst angedeutet. Die Beraterin greift in ihrer Äußerung nicht sogleich die implizit enthaltenen Lernstrategien des Ratsuchenden auf, sondern greift auf eine verständnissichernde Umformulierung zurück. Dabei behält sie den Fokus, den der Ratsuchende eingenommen hat, indem sie die Äußerung des Ratsuchenden zur Problematik des Vergessens von neuem Wortschatz aufgreift. Sie nimmt ebenso den Teil der Begründung des Ratsuchenden auf, dass sich der Lernende nicht genügend Zeit zum nochmaligen Festigen nimmt (Z. 175). In anderen Worten als der Ratsuchende gibt sie wieder, dass er schnell weiterlesen möchte. Sie spricht damit einen angenommenen Zeitdruck an. Mit dieser verständnissichernden Umformulierung gibt sie zwar nicht genau das wieder, was der Ratsuchende gesagt hat, da sie das Problem des Zeitnehmens, da Wortschatz im Langzeitgedächtnis verankert werden muss, als Zeitproblem versteht. Allerdings gelingt ihr

durch diese Art der Umformulierung, dass sie das Problem des Ratsuchenden präzise fokussiert. Damit wird das Anliegen des Ratsuchenden für beide Interaktant:innen im Rederaum etabliert und kann in der nachfolgenden Anliegensbearbeitung von Beraterin und Ratsuchendem gemeinsam bearbeitet werden. Durch ihre vergewissernde Nachfrage „Habe ich das RICHTIG verstanden?“ (Z. 176), die vom Ratsuchenden bestätigt wird, sichert die Beraterin ab, dass die beiden Diskurspartner:innen ein erstes gemeinsames Verständnis über das Problem des Ratsuchenden haben. Somit ist das konkrete Anliegen für diese Sprachlernberatungssitzung für Beraterin und Ratsuchenden etabliert und dient als Ausgangspunkt für die Bearbeitung im weiteren Verlauf der Sprachlernberatung, die sich in diesem Fall über insgesamt vier Treffen hinzieht. Die Interaktionspartner:innen haben eine identische Zielsetzung in Form der Anliegensklärung vereinbart, die als Ausgangspunkt für die tätigkeitsteilige Erarbeitung von Lösungsansätzen dient (s. Abschnitt 3.1).

Insbesondere für die Anliegensklärung ist es wichtig, dass ratsuchende und beratende Person ein geteiltes Verständnis von dem zu bearbeitenden Anliegen haben und dass dieses präzise benannt wird. Verständnissichernde Umformulierungen mit nachfolgenden Vergewisserungen dienen sowohl der Klärung, ob beide Gesprächspartner:innen ein Verständnis teilen, als auch der Absicherung, dass dieses gemeinsame Verständnis vorliegt und von der einbringenden ratsuchenden Person bestätigt wird. Folglich stellt die Absicherung einer identischen Zielvorstellung von ratsuchender und beratender Person einen wesentlichen Gelingensfaktor für einen erfolgreichen Verlauf einer Sprachlernberatung dar, in dem Sinne, dass die ratsuchende Person sich Handlungswege für ein eigenständigeres und subjektiv empfunden erfolgreiches Weiterlernen erschließt.

Verständnissichernde Handlungen, wie am ersten Transkriptauszug gezeigt, realisieren kooperierendes Handeln auf der Mikroebene des sprachlichen Handelns. Sie kommen wahrscheinlich nicht allein in der Phase der Anliegensklärung vor, sondern sind in vielfältige sprachliche Handlungen in Sprachlernberatungen integriert. Kameyama (2004; 2006: 7) identifiziert verständnissicherndes Handeln als Hilfsverfahren für eine erfolgreiche Realisierung von vielfältigen Handlungsmustern, wenn diese in ihrem Ablauf in irgendeiner Form blockiert sind, da ein Rezeptionsdefizit seitens des:r Sprecher:in wahrgenommen worden ist.

## 5.2 Kooperatives Erarbeiten einer Lernstrategie

Bereits in früheren linguistischen Studien von Diskursen zwischen L1- und L2-Sprecher:innen aus dem Fremdsprachenunterricht wird herausgearbeitet, dass eine Verständnissicherung nötig für die geteilte Fokussierung und damit für das gegenseitige Verstehen ist, dass jedoch bei einem Übermaß an Reparationen ein Fokusverlust droht (Rehbein 1978/1984:43). Daher bietet die Anwendung des Scaffoldings eine Möglichkeit, dass in Sprachlernberatungen kooperativ mittels verständnisunterstützender Interaktionen die Ratsuchenden ihre individuellen Lernwege erweitern und verselbstständigen können. Ein exemplarisches kooperierendes Erarbeiten in einem Ausschnitt aus einer Sprachlernberatung wird anhand der zweiten Sequenz aus einer Erstberatung dargestellt.

In der ersten Beratungssitzung, in der eine studentische Beraterin (SB) mit einer Studienanwärtlerin als Ratsuchenden (RS) agiert, wird durch beide Aktant:innen kooperativ eine Lernstrategie erarbeitet. Dabei geht es um den Wortigel zu ‚rasch‘.

### Transkriptauszug 2: „Was gibt es noch für Wörter?“ (00:20:51 – 00:21:24)

- 207 SB: rasch kennst du noch NICHT (.) das kommt in die MITte (-) du kennst aber das Wort SCHNELL (.) das heißt (.) ein beKANNtes Wort (.) was du schon kennst (.) wäre SCHNELL (--) was gibt es noch für WÖRter (.) die zum Thema schnell (.) rasch (.) Geschwindigkeit (.) was gibt es da für WÖRter die noch passen?
- 208 RS: soFORT



209 SB: geNAU (.) soFORT  
210 RS: JETZT

Vorerst thematisiert die Beraterin die kognitive Tätigkeit, indem sie der Ratsuchenden vorschlägt, ein Verfahren auszuprobieren, und sie erläutert es, indem sie einige Beispiele nennt. Die Beraterin bringt damit ihr eigenes Wissen ein. Gleichzeitig aktiviert sie das Vorwissen der Ratsuchenden und knüpft daran gleich an, indem sie mögliche Handlungsschritte aufzeigt („rasch kennst du noch NICHT (.) [...] du kennst aber das Wort SCHNELL (.) [...] was gibt es da für WÖRTER die noch passen?“ Z. 207). Daraufhin nennt die Ratsuchende passende Wörter, die Beraterin bestätigt deren Auswahl. In diesem Einstieg liegt der größere Redeanteil bei der Beraterin, während die Ratsuchende einzelne Lösungswörter vorschlägt. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass in diesem Einstieg kein gleichberechtigtes kooperierendes Handeln der beiden Aktantinnen vorliegt. Vielmehr überwiegt der erläuternde und erklärende Anteil der Beraterin, um zunächst das Verfahren beim Erstellen eines Wortigels zu verdeutlichen.

#### Transkriptauszug 3: ‚Geschwindigkeit‘ (00:21:24 – 00:22:22)

211 SB: ich mach jetzt mal MEHRbenutzermodus an (.) das heißt du kannst gerne MITmachen (.) MITschreiben ich schreib noch geSCHWINDigkeit(---)  
212 RS: was ist DAS? geSCHWINDigkeit (.) okay  
213 SB: geSCHWINDigkeit ist ähm wie schnell oder wie langsam  
214 RS: achso (.) okay  
215 SB: zum beispiel im AUto (.) mit dem Pedal kannst du die geschwindigkeit modifiZIERen (.) du kannst ganz SCHNELL fahren oder wenn du LOSlässt (.) ganz langsam.  
216 RS: OKAY

Im dritten Transkriptauszug ist erkennbar, dass die Beraterin und die Ratsuchende Verantwortung für ein gemeinsames Ziel übernommen haben und daran kooperativ weiterarbeiten. Die Beraterin bietet der Ratsuchenden an, sich aktiv im gemeinsamen Interaktionsraum einzubringen, indem sie sagt: „du kannst gerne MITmachen (.) MITschreiben ich schreib noch geSCHWINDigkeit(---)“ (Z. 211). Die Ratsuchende zeigt, dass sie aktiv zuhört und reagiert gleich darauf, indem sie fragt: „was ist DAS?“ (Z. 212). Daraufhin erklärt die Beraterin, was unter Geschwindigkeit verstanden wird und bringt kurz mögliche Szenarien, in welchen ‚Geschwindigkeit‘ relevant ist („geSCHWINDigkeit ist ähm wie schnell oder wie langsam“ Z. 213, „zum beispiel im AUto (.) mit dem Pedal kannst du die geschwindigkeit modifiZIERen“ (Z. 215). Obwohl die Ratsuchende bereits in Z.214 ihr Verstehen signalisiert, führt die Beraterin noch ihr Beispiel mit dem Auto aus. Dies deutet darauf hin, dass ihr das Verständnis der Ratsuchenden wichtig ist, die dieses in Z. 216 wiederholend signalisiert.

#### Transkriptauszug 4: Weitere mit Geschwindigkeit ‚verwandte‘ Wörter (00:22:23 – 00:24:18)

217 SB: du kannst auch überSETzungen schreiben (.) zum beispiel was heißt geSCHWINDigkeit auf portugiesisch?  
218 RS: hm (.) muss ich mal GUcken (---) ähm (---) okay  
219 SB: WEIßT du es?  
220 RS: ja mhm  
221 SB: gut (.) dann schreib es auch mal DRAUF (-) geNAU (---) was gibt es NOCH für wörter (.) die mit geSCHWINDigkeit (.) SCHNELL (.) soFORT (.) JETZT (-) du kannst auch antoNYme SCHREIBen (-) ein antonym wäre LANGsam (---)  
222 RS: nicht so schnell passt AUCH?  
223 SB: ja (.) das ist alles dasselbe konZEPT (.) ne?  
224 RS: mhm



- 225 SB: oder was gibt es noch für WÖRter? mhm du kannst dann auch VERben (.) die zu rasch oder zu schnell (.) zum Beispiel schnell LAUFen (.) schnell GEhen (-) und alles Verben die man mit diesen Adjektiven verWENden kann
- 226 RS: okay (--) und dann (.) also mit dieser Strategie kann ich neuen WORTschatz schreiben? oder (.) also nein (.) neu bekannt (.) ja okay

Transkriptauszug 4 verdeutlicht, dass im weiteren Gesprächsverlauf eine Wechselseitigkeit stattfindet. Es werden konsequent Fragen gestellt, daraufhin erfolgt eine Reaktion. Dabei unterstützt die Beraterin ihre Ratsuchende, indem sie ihr verschiedene Handlungsmöglichkeiten aufzeigt (z. B. wie sie den neuen Wortschatz erarbeiten kann) und geht mit ihr diese Lernschritte durch. Die Beraterin fragt: „was heißt geSCHWINDigkeit auf portugiesisch?“ (Z. 217) [...] „WEIßT du es?“ (Z. 219) [...] „gut (.) dann schreib es auch mal DRAUF (-)“ (Z. 221) Dabei regt die Beraterin ihre Ratsuchende wieder zum aktiven Handeln an. Die Beraterin schlägt vor, Antonyme aufzuschreiben (Z. 221). Anschließend fragt sie nach, ob die Ratsuchende weitere Wörter kennt, z. B. Verben, die mit ‚rasch‘ oder ‚schnell‘ verwendet werden („oder was gibt es noch für WÖRter?“ Z. 225). Damit wird in diesem Abschnitt offensichtlich, dass hier kooperativ weiter an individuellen Bedürfnissen der Ratsuchenden gearbeitet wird. Dabei hat die Beraterin das Lernziel vor Augen und erarbeitet den Wortschatz gemeinsam mit der Ratsuchenden. Diese Form der anleitenden Unterstützung ähnelt der Situation des Handelns in Unterrichtskontexten, in denen Lehrpersonen bestimmte kommunikative Handlungen von den Lernenden erwarten und diese elizitieren. Interessant an diesem Auszug ist allerdings die Schlussfolgerung der Ratsuchenden, die das Verfahren für ihren eigenen Lernprozess als Strategie begreift und das Vorgehen in ihren eigenen Worten beschreibt und sich selbst mit einem deliberativen „ja okay“ (Z. 226) bestätigt. Damit ist ein wesentlicher Schritt des Scaffoldings erreicht, nämlich dass Lernende selbstständiger werden und somit das stützende Gerüst zunehmend abgebaut werden kann.

#### Transkriptauszug 5: „Doch, es hilft.“ (00:25:08 – 00:26:38)

- 229 SB: ist es Etwas (.) was du ANwenden würdest ? oder gefällt dir das mit verben GAR nicht?
- 230 RS: doch . es hilft . zum BEIspiel kann ich (.) äh wenn ich etwas nicht auf DEUTSCH weiß (.) aber kann ich auf portuGIEsisch und danach überSETzen?
- 231 SB: ja
- 232 RS: okay
- 233 SB: du kannst auch - ich finde - alles was geht in diesem NETZwerk (--) alle AssoziaTIONen (--) die dir HELfen (---) dich an das Wort zu erINnern
- 234 RS: okay
- 235 SB: und das können sein SynoNYme (--) das können AntoNYme sein (-) das können ÜberSETZungen sein (.) ja oder einfach gute kombinaTIONen. zum BEIspiel (.) man kann ja SAgen (.) ich GEhe rasch. das ist eine gute kombinaTION (.) das passt gut zuSAMmen. also kombinationen sind AUCH gut
- 236 RS: okay (--) das finde ich eine gute Übung (.) zum SCHREIBen auch (.) und ja (.) gefällt mir.

Im Trankriptauszug 5 ist zu erkennen, dass in der Sprachlernberatung Reflexionsprozesse ange-regt werden und der eigene Lernprozess evaluiert wird. Vorerst stellt der:die Berater:in der Rat-suchenden eine Frage in Bezug auf die Nützlichkeit der gemeinsam erarbeiteten Lernstrategie („ist es Etwas (.) was du ANwenden würdest ? oder gefällt dir das mit verben GAR nicht?“ Z. 227). Damit motiviert sie die Ratsuchende zum Nachdenken über das Gelernte und zeigt gleichzeitig

ihr Interesse daran, inwiefern die erprobte Lernstrategie in ihrer individuellen Situation hilfreich ist. Interessant ist, dass auf diese Frage seitens der Ratsuchenden eine positive Bewertung erfolgt („doch . es hilft“ Z. 230). Die Ratsuchende stellt daraufhin eine Rückfrage und holt sich eine Bestätigung, inwiefern sie die Lösungsmöglichkeiten verstanden hat. Im weiteren Schritt erläutert die Beraterin weitere Lösungsmöglichkeiten („du kannst auch [...]“ Z. 233, „das können Antonymen sein (–) das können Übersetzungen sein (.) ja oder einfach gute Kombinationen“ Z. 234). Damit fasst sie zusammen, wie auf Grundlage der erprobten Strategie der Wortschatz erarbeitet werden kann bzw. welche Lernmöglichkeiten sich daraus ergeben. Schließlich endet diese Sequenz nach der Zusammenfassung der Beraterin mit der Bewertung der gemeinsam bearbeiteten Aufgabe durch die Ratsuchende. Sie bestätigt deren lernförderliche Wirkung für das eigene Lernen, indem sie sagt: „okay (—) das finde ich eine gute Übung (.) zum Schreiben auch (.) und ja (.) gefällt mir.“ (Z. 235). Damit zeigt sie durch diese positive Reaktion, dass die auf die kooperative Art gemeinsam erarbeitete Lernstrategie für die Ratsuchende zu einem zielführenden Ergebnis führt. Durch die genaue Betrachtung dieser Sequenz aus einer Sprachlernberatung wird deutlich, dass diese Form des Scaffoldings über das verständnisunterstützende Handeln nach Gibbons (2010) hinausgeht. Denn die Beraterin führt zunächst erläuternd ein Verfahren ein, schlägt selbst Wörter für die Erweiterung des Wortschatzes vor und erläutert in einem abstrakteren Register die Strategie. Zunehmend aktiver greift die Ratsuchende in den Erstellungsprozess ein. Über das allein verständnisunterstützende Verfahren hinausgehend werden evaluierende Elemente integriert. Hierdurch entwickelt die Ratsuchende eine Vorstellung darüber, was diese Strategie für das eigene Lernen bedeuten kann und wofür sie diese Strategie einsetzen kann. Folglich wird erreicht, dass die Ratsuchende dieses Verfahren selbstständig für ihre individuellen Sprachlernprozesse einsetzen kann.

## 6. Schlussfolgerungen

Als Ergebnis aus den dargestellten theoretischen Grundlagen und den analysierten Daten aus studentischen Sprachlernberatungen lässt sich vorsichtig festhalten, dass verständnissichernde und verständnisunterstützende sprachliche Handlungen einen wesentlichen Gelingensfaktor für kooperierendes Handeln darstellen. Durch beide Handlungstypen wird eine Verständigung zwischen ratsuchender und beratender Person erreicht, die durch ein Vergewissern, wie z. B. durch Rückfragen, abgesichert wird. Zwar sind in diesem Beitrag nur zwei Auszüge aus einem Teilkorpus von 267 Erstberatungen untersucht worden, aber es ist davon auszugehen, dass verständnissicherndes Handeln an allen Phasen der Sprachlernberatung als supportive Hilfs handlung beteiligt ist. Dementsprechend ist eine weitere, auch quantitative Analyse der Vorkommen in allen Handlungsphasen der Sprachlernberatung sicherlich aufschlussreich.

Wenn in studentischen Sprachlernberatungen kooperierend an Fähigkeiten zum Einsatz von Lernstrategien, wie dem Wortschatzaufbau, gearbeitet wird, hat sich in dem analysierten Beispiel gezeigt, dass die Methode des Mikro-Scaffolding erfolgreich eingesetzt wird: Die Ratsuchende konnte sich mithilfe einer sukzessive abnehmenden Unterstützung ihre individuelle Lernstrategie aufbauen und eigene Anwendungsmöglichkeiten aufzeigen. In diesem Beispiel zeigt sich, dass verständnisunterstützende und -aufbauende Handlungen in einem kooperativen Setting dazu führen, dass Ratsuchende zu einer zunehmend selbstständigen Lernpraxis geführt werden können. Auch für dieses Phänomen ist eine weitergehende Untersuchung des Korpus aufschlussreich, um zu verifizieren, inwiefern Scaffolding-Prozesse in studentischen Sprachlernberatungen eigenständigere Lernprozesse hervorrufen. Ratsuchende werden ggf. gerade durch Scaffolding-

Prozesse fähig, eigenständig ihr Repertoire an Lernstrategien individuell und kontextangemessen auszuweiten und deren Anwendung zu reflektieren.

Damit angehende Sprachlernberater:innen kooperativ handeln und die Ratsuchenden zielorientiert unterstützen können, gehört u. a. zu einer fundierten Ausbildung, theoretische Konzepte wie das der personenzentrierten Beratungshaltung zu verstehen und diese anwenden zu können. Um Ratsuchende im Auf- und Ausbau einer individuellen Lerner:innenautonomie zu unterstützen, sollten angehende Sprachlernberater:innen auch ein Repertoire an methodischen Konzepten, wie dem Scaffolding, ausbilden. Nicht zuletzt stellt der Aufbau und das Aufrechterhalten einer gelingenden Kooperation zwischen Berater:in und Ratsuchendem:r eine wesentliche Fähigkeit angehender Berater:innen dar. Hierfür bedarf es u. a. einer Ausbildung in kommunikativen Fähigkeiten, um ein gegenseitiges Verständnis erreichen und kontinuierlich aufrecht erhalten zu können. Dabei genügt es nicht, Gesprächstechniken auf der sprachlichen Oberfläche einzuüben. Vielmehr ist es sinnvoll, dass zukünftige Sprachlernberater:innen die Funktionalität von verständnissicherndem und -unterstützendem Handeln bewusst und reflektiert anzuwenden lernen.

## 7. Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2012): Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und LernGrammatik im Fremdsprachenunterricht. In: *Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz. Rundbrief* 64 (2), 7–22.
- Brinkschulte, Melanie; Meißner, Swetlana (2022a): Auf dem Weg zum selbstständigen Lernen – Sprachlernberatungen zur Unterstützung eigenständiger Schreiblernprozesse von Studienanwärt\*innen mit Fluchterfahrung. In: Birkner, Karin; Hufeisen, Britta; Rosenberg, Peter (Eds.): *Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten*. Berlin et al.: Peter Lang, 289–315.
- Brinkschulte, Melanie; Meißner, Swetlana (2022b): Reflexionen über die eigene Aussprache – Begleitstudie zur Sprachlernberatung für internationale Studienanwärt\*innen. In: Dimova, Dimka; Müller, Jennifer; Siebold, Kathrin; Teepker, Frauke; Thaller, Florian (Eds.): *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation*. Göttingen: Universitätsverlag, 65–91.
- Brinkschulte, Melanie; Meißner, Swetlana (2023): Was Sprachlernberater\*innen aus ihrer Tätigkeit mitnehmen – Reflexionskompetenzen studentischer Sprachlernberater\*innen aus einer DaF-Propädeutik. In: Boeckmann, Klaus-Börge; Schweiger, Hannes; Reitbrecht, Sandra; Sorger, Brigitte (Eds.): *Mit Sprache handeln. Partizipativ Deutsch lernen und lehren*. Berlin: Erich Schmidt, 235–247.
- Bühlig, Kristin (1996): *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Canagarajah, Suresh (2013): *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- Claußen, Tina (2016): Sprachlernberatung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Eva; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 381–386.
- Claußen, Tina; Spänkuch, Enke (2020): Fremdsprachenlernende beraten und coachen – professionell und qualifiziert! Kernkompetenzen von Sprachlernberatenden und Sprachlern-Coachs. In: Wulff, Nadja; Steinmetz, Sandra; Strömsdörfer, Dennis; Willmann, Markus (Eds.): *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung*. Göttingen: Universitätsverlag, 57–77.

- Ehlich, Konrad (1987): Kooperation und sprachliches Handeln. In: Liedtke, Frank; Keller, Rudi (Eds.): *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen: Niemeyer, 17–32.
- Fiehler, Reinhardt (1980): *Kommunikation und Kooperation. Theoretische und empirische Untersuchungen zur kommunikativen Organisation kooperativer Prozesse*. Berlin: Einhorn.
- García, Ofelia; Wei, Lee (2018): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, Pauline (2002/2015): *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Eds.): *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Waxmann, 269–290.
- Gibbons, Pauline (2010): Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners In: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele; Winters-Ohle, Elmar (Eds.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster; New York: Waxmann, 25–38.
- Grieshammer, Ella (2024): Scaffolding. Eine lernpsychologische Perspektive. In: Karsten, Andrea; Haacke-Werron, Stefanie (Eds.): *40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft. Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken des Schreibens*. Bielefeld: wbv, 181–186.
- Hammond, Jenny; Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: *Prospect* 20, 6–30.
- Kallmeyer, Werner (2000): Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1, 227–252.
- Kameyama, Shinichi (2004): *Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster: Waxmann.
- Kameyama, Shinichi (2006): Verständnissicherung in Diskursen zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern. In: Ehlich, Konrad; Hornung, Antonie (Eds.): *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster Waxmann, 129–153.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2014): Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: Berndt, Anette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Eds.): *Sprachlernberatung – Sprachelerncoaching*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 33–50.
- Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. In *ProDaZ*, 1–5. [<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>] (05.08.2025).
- Kniffka, Gabriele (2024): Scaffolding. In: Szurawitzki, Michael; Wolf-Farré, Patrick (Eds.): *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; Boston: de Gruyter, 333–348.
- Pick, Ina (Ed.) (2017): *Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Redder, Angelika (2008): Functional Pragmatics. In: Antos, Gerd; Ventola, Eija; Weber, Tilo (Eds.): *Interpersonal Communication*. Berlin, 133–178.
- Rehbein, Jochen (1978/1984): *Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht*. Roskilde: Universitetscenter.
- Rehbein, Jochen; Kameyama, Shinichi (2004): Pragmatik. In: Ammon, Ulrich (Eds.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik*. Berlin: de Gruyter, 556–588.
- Rehbein, Jochen; ten Thije, Jan; Verschick, Anna (2012): Lingua receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence receptive multilingualism. In: *International Journal of Bilingualism* 16 (3), 248–264.

- Siegmund, Benjamin (2022): *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit fachintegrierter Sprachbildung nach dem Scaffolding-Ansatz und mit Focus-on-Form-Strategien*. Dissertation. Universität Tübingen. [<https://doi.org/10.46586/SLLD.253>] (05.08.2025).
- Schwab, Götz; Schramm, Karen (2022): Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Eds.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Attempto, 302–319.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. [<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gatz.pdf>] (05.08.2025).
- Thompson, Isabelle (2009): Scaffolding in the writing center. A micronanalysis of an experienced tutor's verbal and nonverbal tutoring strategies. In: *Written Communication* 26 (4), 417–453.
- Vogler, Stefanie. (2011): Theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung und kulturell bedingte Unterschiede in der Praxis. In: Vogler, Stefanie; Hoffmann, Sabine (Eds.): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme, 11–32.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, David; Bruner, Jerome S.; Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychiatry and Psychology* 17, 98–100.



