



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2025, Band 5, Heft 1

L1-Gebrauch in Gruppenarbeit im mehrsprachigen Klassenzimmer

Maxi Kupetz
Universität Leipzig

Zusammenfassung

Im deutschsprachigen Raum liegen seit über 20 Jahren Unterrichtsbeobachtungen vor, die zeigen, dass die Verwendung von Herkunftssprachen im Unterricht dazu beitragen kann, Partizipations- und Lernprozesse zu ermöglichen. Eine neuere Untersuchung zur Verwendung von Arabisch in Gruppenarbeitsphasen in einer Vorbereitungsklasse reiht sich in diese Unterrichtsbeobachtungen ein (Kupetz & Becker 2024). Ausgehend von diesen Beobachtungen wird im vorliegenden Beitrag den Fragen nachgegangen, 1) wie sich Handlungen, die von Schüler:innen durch Verwendung der L1 realisiert werden, im Hinblick auf die von Naujok (2002) beschriebenen Kooperationstypen (Nebeneinanderher-Arbeiten, Helfen, Kollaborieren) fassen lassen und 2) ob für ein L2-Setting spezifische interaktionale Charakteristika zu beobachten sind. Durch den Beitrag an der Schnittstelle von Konversationsanalyse, Mehrsprachigkeitsforschung und praxeologischer Unterrichtsforschung soll zu grundagentheoretischen Überlegungen zu Kooperation in DaFZ und zur empirischen Fundierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Überlegungen beigetragen werden.

Schlagwörter: L1-Gebrauch; Arabisch; mehrsprachiges Klassenzimmer; Peer-Interaktion; Kooperation

Abstract

For over 20 years, classroom observations have been conducted, showing that the use of first languages (L1) in the (L2) classroom can contribute to participation and learning processes. A recent study on the use of Arabic in group work phases in a German as a Second Language preparatory class continues this line of research (Kupetz & Becker 2024). Based on these observations, this article explores 1) how actions performed by students using their L1 can be discussed in terms of the types of cooperation described by Naujok (2002) (working side by side, helping, collaborating), and 2) whether specific interactional characteristics can be observed in an L2 setting. At the intersection of conversation analysis, multilingualism research, and praxeological classroom research, this article aims to contribute to fundamental theoretical considerations on cooperation in GSL/GFL and to provide further empirical foundation for multilingual teaching considerations.

Keywords: L1 use; Arabic; multilingual classroom; peer interaction; cooperation



Maxi Kupetz (2025)

L1-Gebrauch in Gruppenarbeit im mehrsprachigen Klassenzimmer

ZIAF 5 (1): 55–76. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2025.5.1.8816>

1. Einführung

Der Vorschlag, Schülerinnen und Schüler in L2-Settings in Gruppenarbeitsphasen ihre Herkunftsbzw. Erstsprachen (L1) verwenden zu lassen, ist nicht neu (vgl. z. B. Swain & Lapkin 2000; Brandt & Gogolin 2016: 59 f.). Er wurde vor allem unter dem Deckmantel des Begriffs *Translanguaging* im letzten Jahrzehnt international und auch in Deutschland positiv diskutiert (vgl. z. B. García & Li 2014; Gantefort & Maahs 2020)¹. Im deutschsprachigen Raum liegen seit über 20 Jahren Unterrichtsbeobachtungen vor, die zeigen, dass die Verwendung von Erstsprachen im Unterricht dazu beitragen kann, Partizipations- und Lernprozesse zu ermöglichen (u. a. Dirim 1999; Duarte & Bührig 2013; Montanari 2017; von Dewitz & Terhart 2018). Eine neuere Untersuchung von Gruppenarbeitsphasen in einer Vorbereitungsklasse reiht sich in diese Unterrichtsbeobachtungen ein und umfasst eine systematische Analyse der kommunikativen Funktionen der Verwendung der L1 Arabisch (Kupetz & Becker 2024). Durch sequenzielle und multimodale Analysen wurden verschiedene Funktionskategorien detailliert rekonstruiert und auch hier wurde einmal mehr deutlich, dass Handlungen, die durch Verwendung der L1 realisiert werden, dazu beitragen können, z. B. Fachbegriffe zu semantisieren, Fachliches zu erarbeiten und Aufgabenstellungen zu klären (vgl. ebd.). Diese empirischen Beobachtungen sind der Ausgangspunkt für die Überlegungen zu Kooperation und Interaktion in DaFZ im vorliegenden Beitrag.

Als mehrsprachiges Klassenzimmer wird hier eine Vorbereitungsklasse verstanden, in der Schüler:innen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen bzw. Erstsprachen (L1) Deutsch lernen. In der Pädagogik ist bereits vor über 20 Jahren eine interaktionsorientierte Arbeit zu Kooperationshandlungen und Kooperationstypen von Schüler:innen entstanden (Naujok 2002). Da in der Arbeit Anspruch auf Gültigkeit der Ergebnisse über das untersuchte Unterrichtsmaterial hinaus erhoben wird (ebd.: 105), sollen die beschriebenen Kooperationstypen von Schüler:innen (‘Nebeneinanderher Arbeiten’, ‘Helfen’ und ‘Kollaborieren’) nun auch für das mehrsprachige Klassenzimmer diskutiert werden. Zentral für den vorliegenden Beitrag sind also folgende Fragen: 1) Wie lassen sich die Handlungen, die von Schüler:innen unter Rückgriff auf die L1 realisiert werden, im Hinblick auf die o. g. Kooperationstypen fassen? 2) Ergeben sich aus dem L2-Setting besondere interaktionale Charakteristika? 3) Welche Bedeutung haben diese empirischen Beobachtungen und konzeptionellen Überlegungen im Hinblick auf existierende mehrsprachigkeitsdidaktische Vorschläge? Das Ziel des Beitrags besteht also einerseits darin, zu grundlagentheoretischen Überlegungen zu Kooperation im Kontext DaFZ bzw. im mehrsprachigen Klassenzimmer beizutragen; andererseits sollen die empirischen Beobachtungen mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen fundieren.

Zuerst wird in Abschnitt 2 skizziert, wie Kooperation und Kollaboration in drei verschiedenen fachlichen Domänen (Pädagogik, Zweit-/Fremdsprachendidaktik, Konversationsanalyse) diskutiert werden. Die Darstellung der Arbeiten bleibt dabei exemplarisch, ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Es geht darum, herauszuarbeiten, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit diesen Perspektiven einhergehen, und zu verdeutlichen, wie sich der vorliegende Beitrag hier einordnet. Anschließend wird auf die Datengrundlage und die Verfahren zur Datenaufbereitung und -auswertung der dem Beitrag zugrunde liegenden empirischen Studie eingegangen (Abschnitt 3.1). In Abschnitt 3.2 werden dann ausführlich fünf Beispiele von Handlungen, zu deren Realisierung Arabisch verwendet wird, vor dem Hintergrund der von Naujok (2002) beschriebenen Kooperationstypen diskutiert. Der letzte Abschnitt (4) dient der Zusammenfassung von theoretischen Überlegungen zu Kooperation, einem Ausblick auf zukünftig zu schließende Forschungs-

¹ Eine kritische Diskussion der linguistischen und pädagogischen Dimensionen von *Translanguaging* ist kürzlich erschienen (vgl. Treffers-Daller 2025).

lücken zu Interaktion in Settings Kooperativen Lernens (KL) in DaFZ und einer Untermauerung der Bedeutung der Rolle des L1-Gebrauchs in Gruppenarbeitsphasen.

2. Kooperation und Kollaboration

2.1 ... aus pädagogischer Perspektive

In pädagogischen Fachdiskursen wird Kooperation oftmals im Zusammenhang mit Kooperativem Lernen (KL) diskutiert, das seit mehreren Jahrzehnten „als vielversprechende Unterrichtsform“ (Bonnet & Hericks 2018: 223) gilt, sowohl in fachdidaktischen als auch in bildungswissenschaftlichen Arbeiten (ebd.: 225 ff.). Vielversprechend sei KL deshalb, weil inzwischen zahlreiche empirische Befunde zeigen, dass KL bei Lernenden „zu mehr Vertrauen in die Interaktionssituation führt, die effektive Lernzeit und in zahlreichen Domänen auch die fachliche Leistung erhöht sowie die soziale Unterstützung zwischen den Lernenden fördert“ (ebd.: 227). Angesichts der vielfältigen Studienlage und zahlreicher Definitionsversuche von KL schlagen Bonnet und Hericks (2018: 235) vor, bei der Beschreibung von Unterrichtsinszenierungen mit den Basiselementen des KL zu arbeiten: „(a) unterstützende Interaktion, (b) Verfolgen gemeinsamer Ziele, (c) positive gegenseitige Abhängigkeit, (d) individuelle Verantwortlichkeit, (e) Erwerb und Einsatz sozialer Kompetenzen, (f) Reflexion auf Gruppenprozesse“ (ebd.: 225). Auch gibt es Vorschläge zur Differenzierung von Kooperation und Kollaboration: Während bei Kooperation die Lernenden jeweils arbeitsteilig Aufgaben erledigen und am Ende eines Prozesses die Ergebnisse verbunden werden, so zeichne sich Kollaboration durch gemeinsames Definieren eines Problems und permanentes gemeinsames Arbeiten aus (ebd.; vgl. vertiefend Konrad 2014: 80 ff.).

Die Beschreibungsdimensionen, die für Kooperation und Kollaboration herangezogen werden, variieren je nach forschungsmethodischem Hintergrund. Im Folgenden wird etwas ausführlicher auf die Arbeiten von Naujok (2002) und Breidenstein (2006) eingegangen, da in diesen Arbeiten die Interaktion von Schüler:innen fokussiert wird und somit eine Anschlussfähigkeit der empirischen Arbeit im vorliegenden Beitrag vorausgesetzt werden kann. Naujoks Beobachtungen von Gesprächen von Schüler:innen im Wochenplanunterricht in der Grundschule hat zu einer Beschreibung von Kooperationshandlungen geführt, aus denen drei Kooperationstypen abstrahiert wurden:

„Die SchülerInnen kooperieren in drei Typen, nämlich indem sie nebeneinanderher arbeiten, einander helfen oder kollaborieren. Sie arbeiten nebeneinanderher, helfen einander und kollaborieren, indem sie bestimmte Kooperationshandlungen [sic] vollziehen, und zwar erklären, vorschlagen, abgucken, vergleichen, Arbeitsmaterialien zur Verfügung stellen, Dinge erfragen oder sich über Arbeitsweisen bzw. Kooperationshandlungen austauschen“ (Naujok 2002: 107).

Die Kooperationstypen werden anhand von drei Beschreibungskriterien unterschieden:

	Intensität der Interaktion	Aufgabenbezogene Beziehungsstruktur	Themenfokussierung
Nebeneinanderher Arbeiten	gering	unbedeutend entwickelt/irrelevant	potenziell differierend: $A \rightarrow A'$ $B \rightarrow B'$
Helfen	stark	asymmetrisch	übereinstimmend: $A + B \rightarrow A'$
Kollaborieren	stark	symmetrisch	übereinstimmend: $A + B \rightarrow A' \nsubseteq B'$

A/B:	InteraktantInnen
→:	fokussiert auf
A'/B':	Aufgabe bzw. Vorankommen der jeweiligen InteraktantInnen
⇄:	sind etwa gleich

Abb. 1: Übersicht der drei Kooperationstypen und Einordnung nach für Typisierung relevanten Beschreibungskriterien (Naujok 2002: 106)

Für die Kooperationstypen, die als analytische Kategorien aus dem empirischen Material abgeleitet wurden, erhebt Naujok einen über ihr Material hinausreichenden Gültigkeitsanspruch (ebd.: 105), der in den Abschnitten 3.2 und 4 diskutiert wird.

Ein Basiselement von KL ist ‚unterstützende Interaktion‘ (Bonnet & Hericks 2018: 235) und auch in Naujoks Typisierung von Kooperationshandlungen macht das ‚Helfen‘ einen von drei Typen aus. Diese Handlungsdimension scheint also zentral für aufgabenbezogene Schüler:innen-Interaktion zu sein. Breidenstein (2006) schlägt auf Grundlage eigener empirischer Beobachtungen vor, zwischen ‚unterstützen‘ und ‚helfen‘ zu unterscheiden (Breidenstein 2006: 195 f.). Gegenseitige Unterstützungsaktivitäten ‚unter Gleichen‘, wie das Geben von Auskünften und das Teilen von Materialien, tragen dazu bei, dass am Unterricht angemessen teilgenommen werden kann. Im Gegensatz dazu arbeitet Breidenstein heraus, dass ‚Szenen des Helfens‘ „keineswegs selbstverständlich und unproblematisch sind, sondern komplexe und diffizile Anforderungen stellen“ (ebd.: 194). In solchen Szenen müssen die Schülerinnen und Schüler eine vorübergehende ‚Kompetenz-Asymmetrie‘ bearbeiten und es besteht die Gefahr einer Ablehnung oder Zurückweisung der Konstellation, wenn keine Distanzierung oder Modulierung erfolgt (ebd.: 201). Wie die Rolle (möglicherweise) unterschiedlicher sprachlich-kommunikativer Kompetenzen von Schüler:innen dabei ausgehandelt wird, ist Gegenstand der empirischen Diskussion in Abschnitt 3.2.

2.2 ... aus fremd-/zweitsprachendidaktischer Perspektive

Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive wird KL umfassend von Würffel (2007; 2022) diskutiert. Die Potentiale von KL für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bestehen darin, dass 1) die Zeit authentischer Kommunikation erhöht wird, 2) sich Umfänge von Sprachproduktion und -rezeption im Unterricht stark erhöhen, was auch zur Förderung von Lese- und Schreibkompetenz beiträgt, 3) vielfältigere Sprachhandlungen realisiert werden, 4) intensivere Interaktions- bzw. Bedeutungsaushandlungsprozesse realisiert werden (Würffel 2022: 11). Als bedeutsame Faktoren werden „Grad der Strukturierung durch die Aufgabe“, „Art der sozialen Zusammenarbeit/ soziale Interaktion“ und „(spracherwerbsbezogene) Wissensgenerierung“ beschrieben (ebd.: 5 f.). Entlang dieser Faktoren schlägt Würffel vor, „Kooperativität als ein Kontinuum zu betrachten und von einem (höheren oder niedrigeren) Grad von Kooperativität zu sprechen“ (2007: 5). Unterschieden werden drei Grade von Kooperativität: Im Level 1 der Umsetzung von KL ist der Grad an Kooperativität eher gering; gemeint sind hier beispielsweise Formen der Umsetzung der Mikro-methode Think-Pair-Share (ebd.). Level 2 umfasst ‚komplexere Interaktionsformen‘, im Rahmen derer z. B. in einer Zeit zwischen 30 und 90 Minuten Aufgaben anhand verschiedener Materialien bearbeitet und auch reflektiert werden (ebd.: 12). Level 3 „stellt die Kür von kooperativem Lernen dar: Hier werden nicht nur die Basiselemente umgesetzt, sondern die Lernenden werden auch an Entscheidungsprozessen beteiligt“ (ebd.). Diese Arten von KL können beispielweise im Rahmen von Projektwochen umgesetzt werden. Höhere Kooperativität – die aufgrund ihres lernförderlichen Potentials gewünscht ist – scheint also im Zusammenhang mit ‚intensiverer‘ oder ‚komplexerer‘ Interaktion zu stehen, wobei jedoch über die Beschreibung der Phasen „Interaktion bei der Aufgabenbearbeitung“, „Ergebnis des Problemlöseprozesses“ und „Evaluation“ hinaus nicht genauer ausbuchstabiert wird, was genau unter ‚Intensität‘ zu verstehen ist (Würffel 2007: 14).

Unabhängig von konkreten Interaktionsprozessen wurde der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und KL im Kontext der Prinzipien des Translanguaging explizit hergestellt: Hier wird „eine Unterrichtsplanung und -gestaltung [gefordert], die es forciert, dass Lernende selbstbestimmt ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen können. Kooperative Arbeitsformen nehmen dabei eine Schlüsselrolle ein“ (Gantefort & Maahs 2020: 8; vgl. z. B. auch BiSS 2020). Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik Englisch bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik liegt eine Arbeit von Kramer (2024) vor, die sich empirisch dem Verhältnis von plurilingualen Techniken und Kollaboration widmet. Für den Kontext Deutsch als Zweitsprache schlagen auch Brandt und Gogolin vor, dass in Erarbeitungsphasen in Paararbeit und Gruppenarbeit Schülerinnen und Schüler auf alle sprachlichen Ressourcen zurückgreifen können sollten, „um sich neue Inhalte zu erschließen oder Aufgaben zu lösen“ (Brandt & Gogolin 2016: 59). Hier werden also Mehrsprachigkeit, Lernförderlichkeit und KL zusammengedacht, ohne jedoch im Detail die Interaktionsprozesse zu beleuchten.

2.3 ... aus konversationsanalytischer Perspektive

Welche Perspektive bringt nun die Konversationsanalyse ein, deren Gegenstand *per se* die Erforschung sozialer Interaktion ist (Birkner 2020: 4; Deppermann 2008: 13–18)? Zuerst fasse ich einige Überlegungen zur Herstellung fokussierter Interaktion als Grundvoraussetzung für Gespräche zusammen, um dann kurz auf Kooperation und Kollaboration einzugehen.

Goffman hat schon in den 1960er Jahren eine wichtige Unterscheidung gemacht: die Unterscheidung zwischen einem *gathering*, einer Ansammlung von Menschen, die räumlich präsent sind, ohne jedoch miteinander zu sprechen, z. B. am Bahnsteig beim Warten auf einen Zug, und einem *encounter*, dem Zustand fokussierter Interaktion, der etabliert ist, wenn zwei oder mehr Personen sich gegenseitig als Teilnehmer:innen einer solch fokussierten Interaktion ratifizieren (Goffman 1981; vgl. auch Auer 2020: 33). Um bei dem Beispiel am Gleis zu bleiben: Wenn bei Einfahrt des Zugs eine wartende Person einer anderen Person durch Blickkontakt, Geste und die Realisierung von ‚Bitte‘ signalisiert, dass sie den Vortritt beim Einstieg überlässt, und die andere Person dies durch Nicken, Lächeln und die Realisierung von ‚Danke‘ aufnimmt, ist ein Moment fokussierter Interaktion hergestellt. Fokussierte Interaktion muss aber nicht auf solch kurze Momente beschränkt sein, sondern kann sich auch über längere Zeit erstrecken, wenn Teilnehmer:innen gemeinsam an einem kommunikativen Projekt (Linell 2012) arbeiten. Die Komplexität des Herstellens und Auflösens fokussierter Interaktion wird ausführlich von Auer (2020) beschrieben. An dieser Stelle soll es aber nun um eine konversationsanalytische Perspektive auf Kooperation gehen.

Ein Blick in einführende Literatur zu Konversationsanalyse und Interaktionaler Linguistik zeigt, dass Kooperation einerseits als Konstitutionsprinzip fokussierter Interaktion konzeptualisiert wird, z. B. im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung der Progressivität der Interaktion durch Reparaturen (Bauer 2020); andererseits kann es als besondere Handlungsleistung gefasst werden, z. B. wenn sich eine Person als ‚kooperative Zuhörer:in‘ konstruiert (Kotthoff 2020: 465). Im Hinblick auf ersteres, also die grundlegende Kooperationsorientierung von Gesprächsteilnehmer:innen, schreiben Imo und Lanwer (2019):

Da sich die Interaktionspartner aneinander orientieren, bedeutet das, dass sprachliche (und nicht-sprachliche) Interaktionen stets kooperativ und oft sogar kollaborativ erzeugt werden. Das gilt sowohl für die strukturelle Ebene (z. B. für Nachbarschaftspaare wie Frage-Antwort, Bitte-Nachkommen/Ablehnen der Bitte, Gruß-Gegengruß etc.) als auch die inhaltlich-funktionale Ebene: Beides beruht auf der gemeinsamen Herstellung durch die Interagierenden. Grundlegend für diese Kooperativität ist unter anderem die Orientierung an geteiltem Wissen (common ground; Clark 1996) einerseits über die Art der gemeinsamen Handlung, den

›Ort‹ des Geschehens sowie über die Rollen und die jeweiligen Vorgeschichten der Teilnehmer, andererseits aber auch über die bereits abgelaufene Interaktion (ebd.: 34).

Nicht nur der Begriff Kooperation wird unterschiedlich nuanciert verwendet, sondern auch der Begriff Kollaboration. Äußerungen von zwei oder mehr Teilnehmer:innen werden in der Regel dann als kollaborativ bezeichnet, wenn ein – wie auch immer zu beschreibendes – ‚Mehr‘ an Kooperation zu beobachten ist, z. B. im Zusammenhang mit kollaborativen Äußerungsvervollständigungen oder kollaborativ hergestellten Erzählungen (Lerner 2004; Imo & Lanwer 2019: 230; Kotthoff 2020: 433 ff).²

Festzuhalten ist, dass durch die Konversationsanalyse die Perspektive auf Kooperation als Teil des „organisatorische[n] Unterbau[s]“ (Bauer 2020: 340) von Gesprächen eingebracht wird. In Diskursen zum KL wird unter Kooperation eher eine spezifische Handlungsleistung verstanden, die es zu ermöglichen gilt (z. B. Würffel 2022). Im Zusammenhang mit Kooperation in Peer-Interaktion im Unterricht ist es also bedeutsam, die unterschiedlichen fachlichen Perspektiven bzw. Verwendungsweisen des Begriffs zu berücksichtigen.

3. Unterrichtsbeobachtungen im mehrsprachigen Klassenzimmer

Im Folgenden wird nun auf empirische Beobachtungen zum L1-Gebrauch (Arabisch) in DaZ- und fachintegriertem Unterricht in einer Vorbereitungsklasse eingegangen. Das Setting, das analysiert wird, ist eine Gruppenarbeitsphase, die im Hinblick auf die o. g. Kooperativitätslevel (Würffel 2022) zwischen 1 und 2 verortet werden kann.

3.1 Datenmaterial, Datenaufbereitung und -auswertung, Vorgehen

Grundlage der Analyse sind Videodaten, die 2018 im Rahmen einer Projektwoche in einer Vorbereitungsklasse in einer Sekundarschule in Sachsen-Anhalt erhoben wurden. In Vorbereitungsklassen sollen neu zugewanderte Lernende sprachlich-kommunikative Kompetenzen entwickeln, die sie für einen erfolgreichen Übergang in die Regelklasse benötigen (vgl. z. B. Michalak & Ulrich 2025). Im Rahmen der Projektwoche ging es darum, in einem handlungsorientierten Lehr-Lernsetting naturwissenschaftliche Themen erfahrbar zu machen und sprachsensiblen Fachunterricht umzusetzen.³ Die Klasse umfasste zum Zeitpunkt der Projektwoche 16 Schüler:innen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen (Arabisch, Kurdisch, Russisch, Tschetschenisch). Die Schüler:innen waren zwischen 10 und 14 Jahre alt und lernten Deutsch als Zweit- oder Drittsprache. Insgesamt wurden ca. 11 Stunden Unterricht mit mehreren Kameras videographiert, um sowohl Phasen des lehrkraftzentrierten Unterrichts als auch Gruppenarbeitsphasen analysieren zu können (vgl. auch Kupetz 2021; Kupetz & Becker 2024).

Zentral für den vorliegenden Beitrag sind die Ergebnisse einer Teilstudie zur Verwendung von Arabisch (als L1 bzw. Brückensprache) in einer Gruppenarbeitsphase (Kupetz & Becker 2024). Für diese Untersuchung wurden zwei Gruppen (vier Schüler bzw. sechs Schülerinnen), die etwa 30 Minuten an einem Tisch zum Thema ‚Zucker‘ arbeiten, einer detaillierten Analyse unterzogen.

2 Fiehler (1993) beschreibt mit ‚Kooperation‘ eine spezifische Form von ‚praktisch dominierten Tätigkeitszusammenhängen‘ (in Abgrenzung zu ‚kommunikativ dominierten Tätigkeitszusammenhängen‘), wobei die gemeinsame Zielsetzung eine praktische Tätigkeit (z. B. eine Montage) ausmacht. Phänomene, die in diesem Zusammenhang beschrieben werden, könnten wohl auch mit dem Instrumentarium der (später etablierten) Koordinations- bzw. Multimodalitätsforschung gefasst werden (z. B. Deppermann & Schmitt 2007).

3 Vgl. Beschreibung des Projekts MINTegration der Didaktik der Biologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unter https://www.biodidaktik.uni-halle.de/2309109_3136824/mintegration/, letzter Zugriff 17.07.2025.

Am Thementisch werden Aufgabenblätter bearbeitet, die je nach Aufgabe sowohl allein (z. B. das Ausfüllen einer Tabelle zum Zuckergehalt von Getränken) oder als Gruppe (z. B. das Stellen von Getränken in der Reihenfolge des vermuteten Zuckergehalts) bearbeitet werden (siehe Abb. 2).

Zucker in Getränken?

In unserem Mund befinden sich viele Bakterien.
In vielen Lebensmitteln und Getränken ist Zucker.
Die Bakterien in unserem Mund zersetzen den Zucker zu Säure.
Und diese Säure greift den Zahnschmelz an.

Schätze, wie viel Zucker (in Gramm) in 100 ml dieser Getränke enthalten ist und **ordne** die Getränke nach ihrem geschätzten Zuckergehalt.

Getränke: Coca Cola, Mineralwasser, Caprisonne Multivitamin, Eistee, Apfelschorle, Red Bull, Wasser mit Apfelgeschmack

Platz	Getränk	Zuckergehalt in g pro 100ml
1 (wenig Zucker)		g
2		g
3		g
4		g

Abb. 2: Aufgabenblatt am Thementisch ‚Zucker‘

Die folgenden beiden Abbildungen zeigen die Sitzkonfiguration der beiden Gruppen. Eine Gruppe besteht aus vier Jungen und eine Gruppe aus sechs Mädchen. Eine Lehrkraft sitzt ebenfalls jeweils mit am Tisch.



Abb. 3: Jussef, Tirvan, Lehrerin, Admes, Azmi (v. l. n. r.)



Abb. 4: Sofia, Kinsa, Lehrerin, Hala, Sina, Jada, Laila (v. l. n. r.)

Die Daten wurden entsprechend der Prämissen der Konversationsanalyse und Interaktionalen Linguistik (Deppermann 2008; Couper-Kuhlen & Selting 2018) nach GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert und so der sequenziellen Analyse zugänglich gemacht. Videos von Unterrichtsinteraktion ermöglichen die Analyse visuell wahrnehmbarer Ressourcen. Multimodalität bzw. Koordination hat sich auch aus konversationsanalytischer Perspektive als Forschungsgegenstand etabliert (Depperman & Schmitt 2007; Mondada 2019) und zielt auf die Untersuchung ab, wie verbale, vokale und visuell wahrnehmbare semiotische Ressourcen gemeinsam zur Konstitution von Interaktion verwendet werden. Unterschieden wird dabei zwischen intrapersoneller Koordination, wenn z. B. prosodisch hervorgehobene Äußerungen von einer Gesprächsteilnehmerin mit spezifischen Gesten begleitet werden, und interpersoneller Koordination, wenn z. B. das Nicken einer Person in Anpassung an Gesprächsbeiträge einer anderen Person erfolgt (Deppermann & Schmitt 2007: 32–28). Empirische Arbeiten haben gezeigt, dass gegenseitige Wahrnehmung, Blickverhalten, die Körperpositionen im Raum – v. a. eben die interpersonelle Koordination – für die Herstellung fokussierter Interaktion konstitutiv sind (Müller & Bohle 2007; Schmitt 2007;

Schmitt & Deppermann 2007), so auch für Unterrichts- bzw. Lehr-Lern-Interaktion (vgl. z. B. Paul 2007; Pitsch 2007; Schmitt 2007; Pitsch & Ayaß 2008; Schmitt 2012; Kern 2018; Kupetz 2021; Kupetz & Becker 2021). Auch diese Koordinationsleistungen sollten – bei einem Fokus auf Strukturen sozialer Interaktion – als Beschreibungsdimension von Interaktion in KL-Settings herangezogen werden.⁴

Für eine Untersuchung der multimodalen Gestalten und kommunikativen Funktionen des Gebrauchs von Arabisch in Gruppenarbeitsphasen wurden die arabischen Gesprächsbeiträge entsprechend der Konventionen zur Transliteration der arabischen Schrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft⁵ notiert. Durch sequenzielle und multimodale Analyse aller Vorkommen (N=93) wurde rekonstruiert, dass die Schüler:innen Arabisch – unter anderem – für die Realisierung von Handlungen nutzen, die dem Sichern von Verstehen dienen, sei es im Hinblick auf Fachliches oder bezogen auf die Aufgabenstellung.⁶ Diese Rekonstruktion der wechselseitigen Bezüge zwischen Interaktionsstrukturen und Aufgabenbearbeitung weist große Nähe zu praxeologisch orientierter Unterrichtsforschung (Breidenstein & Tyagunova 2020) auf.

Für den vorliegenden Beitrag werden die Beobachtungen der o. g. Studie zu Peer-Interaktion in Gruppenarbeit noch einmal neu diskutiert, im Hinblick auf die Fragen, ob die Kooperations-typen, die Naujok (2002) für Schüler:innen-Interaktion beschrieben hat, auch im mehrsprachigen Klassenzimmer Bestand haben und welche Rolle die Verwendung der L1 hier spielt.⁷ Zur Erinnerung: Naujok (2002) hat drei Kooperationstypen unterschieden: Kollaborieren, Helfen und Nebeneinanderher-Arbeiten. Im folgenden Abschnitt (3.2) werden für jeden Kooperationstyp jeweils Beispiele anhand von Transkriptauszügen gezeigt, um zwei Punkte herauszuarbeiten: 1) Die kommunikativen Handlungen, die durch die Verwendung der L1 (und anderer Ressourcen) realisiert werden, lassen sich durchaus der Logik der o. g. Kooperationstypen entsprechend klassifizieren. 2) Dennoch spielt in unserem spezifischen Setting die Verwendung der L1 als semiotische Ressource bzw. die Orientierung der Teilnehmer:innen an sprachlich-kommunikativen Kompetenzen eine besondere Rolle.

3.2 L1-Gebrauch in Peer-Interaktion in Gruppenarbeitsphasen

3.2.1 ... beim Unterstützen bzw. Helfen

Laut Naujok (2002) zeichnet sich der Kooperationstyp Helfen durch eine starke Intensität der Interaktion, eine asymmetrische Beziehungsstruktur sowie eine übereinstimmende Themenfokussierung aus. Laut Breidenstein (2006: 195 f.) unterscheiden sich helfende Handlungen von unterstützenden durch eine stärkere Kompetenz-Asymmetrie, die zu bearbeiten und potenziell problematisch ist.

Die folgenden beiden Transkriptauszüge stehen exemplarisch für Handlungen, in denen auf Arabisch zurückgegriffen wird und die dazu dienen, sich gegenseitig zu helfen bzw. zu unterstützen. Auszug 1 wurde einer Phase entnommen, in der die Schüler individuell auf ihren Arbeitsblättern Eintragungen vornehmen. Azmi hebt den Kopf, lehnt sich leicht nach rechts zu seinem Nachbarn Admes und initiiert die folgende Sequenz:

4 Vgl. hierzu auch Feick 2020, die allerdings mit dem Begriff ‚Kollaboration‘ arbeitet.

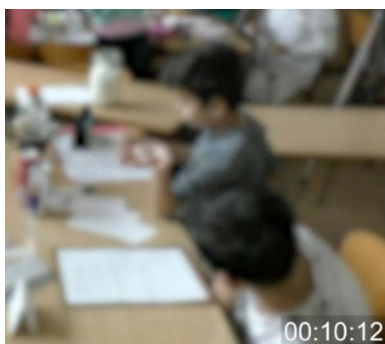
5 https://www.dmg-web.de/page/transliteration_de, letzter Zugriff 22.11.2024. Ein großer Dank gilt Helen Nikolay and Jumana Alasaad für die Erstellung der genauen Transkripte und Glossen. (Glossen wurden nach Leipzig Glossing Rules (MPI) erstellt, sind aber in diesem Beitrag zur besseren Lesbarkeit der Transkripte nicht abgebildet).

6 Eine ausführliche Darstellung und Diskussion der Ergebnisse ist in Kupetz & Becker (2024) nachzulesen.

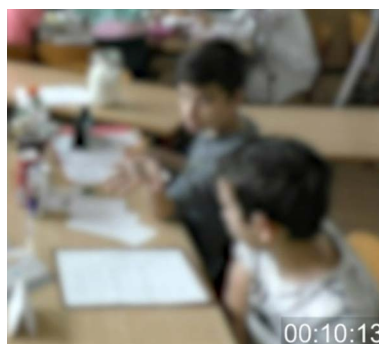
7 Im vorliegenden Beitrag wird auf umfassende multimodale Transkripte verzichtet; es wird vornehmlich mit Standbildern gearbeitet (vgl. z. B. Stukenbrock 2009).

Transkriptauszug 1: 15d_1: 10:05_Radiergummi

0001 ((S*S arbeiten an Aufgabenblättern))
 0002 AZM wën el=maḥāye
 wo ist der radiergummi
 0003 (3.6)
 0004 ADM ḥöd #^{1.1}
 nimm
 0005 (0.8)
 0006 ADM ḥöd #^{1.2}
 nimm
 0007 AZM aḥad-t=a
 ich habe ihn



#1.1



#1.2

Koordiniert mit seiner Äußerung (Seg. 02) schaut Azmi erst Admes an und lässt dann seinen Blick zu den anderen Schülern schweifen. Die Äußerung enthält keine explizite Adressierung, kann aber aufgrund des Blickverhaltens sowohl an Admes als auch an die anderen Schüler adressiert interpretiert werden. In der folgenden Verbalpause (Seg. 03) schaut Azmi die anderen an; niemand von ihnen reagiert, alle schauen weiter auf ihre Arbeitsblätter. Daraufhin lehnt sich Azmi nach links unten zu seiner Tasche. In diesem Moment stellt Admes seinen linken Arm auf und öffnet die Hand, während er sagt: „ḥöd“ (nimm) (Seg. 04). In seiner offenen Hand liegt ein Radiergummi zum Wegnehmen präsentiert. Interessanterweise schaut er Azmi dabei nicht an (Bild 1.1). Azmi ist bereits nach links zu seiner Tasche gelehnt, sodass er Admes' Geste nicht wahrnehmen kann. Das führt zu einer Wiederholung der Aufforderung, den Radiergummi zu nehmen (Seg. 06), nun mit Blickkontakt realisiert (Bild 1.2). Azmi reagiert darauf mit „aḥad-t=a“ (ich habe ihn) und kommt in seine Ausgangsposition zurück. Dabei hält er in der linken Hand einen eigenen Radiergummi, den Admes auch sehen kann, sodass dieser seinen linken Arm wieder in die vorherige Position zurücknimmt. Beide arbeiten dann weiter an ihren Aufgabenblättern.

Die in Form einer Frage realisierte Äußerung von Azmi wird von Admes – mit kurzer Verzögerung – als Bitte um Unterstützung interpretiert. Durch das Anbieten eines Radiergummis wird diese Unterstützung auch geleistet. Durch die Verzögerung der Reaktion hat Azmi jedoch schon selbst eine Lösung (ein Radiergummi in der eigenen Tasche) gefunden, weshalb er die Unterstützung letztendlich ablehnt. Retrospektiv lässt sich also argumentieren, dass es sich hier um eine Sequenz handelt, in der Unterstützung ausgehandelt wird. Auch ohne Unterstützung zeigt sich Azmi in der Lage, das Problem, dass ihm Material fehlt, zu lösen. Insofern wird hier zwar zu Beginn der Sequenz ein Unterstützungsbedarf nahegelegt, dieser erweist sich aber im Verlauf der Sequenz als hinfällig.

In Transkriptausschnitt 2 hingegen werden durchaus eine Kompetenz-Asymmetrie und eine asymmetrische aufgabenbezogene Beziehungsstruktur ausgehandelt, was laut Breidenstein

(2006) und Naujok (2002) konstitutiv für das Helfen ist. Der Ausschnitt stammt aus der Einstiegsphase der Gruppenarbeit, in der geklärt wird, was zu tun ist. Zuerst sollen die Aufgaben (vgl. Hervorhebung in Abb. 2) von einem Schüler vorgelesen werden, um dann noch einmal von der Lehrerin erklärt zu werden. Azmi war etwas unaufmerksam, weshalb die Lehrerin ihn direkt anspricht:

Transkriptauszug 2: 15d_1: 03:35_Lies

0001 L01 oKEE-
 0002 °h AZmi:: -
 0003 die erste AUFGa[be:;]
 0004 JUS [(((]kichert[][))]
 0005 AZM [WELche;]
 0006 L01 [JA.]
 0007 ADM SCHÄTze;
 0008 L01 m_HM;
 0009 AZM <<ordnet Lernmaterialien> (1.5)>
 0010 ADM <<p> schätz[e wie>
 0011 AZM [WO;]
 0012 ADM <<zeigt auf Arbeitsblatt> schätze wIe #^{2.1} VIEL;>
 0013 AZM a[chSO;]
 0014 ADM [i'ra]
 lies
 0015 L01 m_HM,
 0016 AZM ((beginnt, Aufgabe auf Arbeitsblatt vorzulesen))



#2.1

Die Lehrerin eröffnet die Sequenz mit „oKEE-“ (Kupetz & Becker 2021) und spricht den Schüler Azmi direkt an (Seg. 02), während sie ihn anschaut. Unmittelbar daran anschließend äußert sie (Seg. 03) „die erste AUFGabe:“ und verweist damit auf die Textstelle, die vorzulesen ist. Sie zeigt auf ihrem Arbeitsblatt auf die vorzulesende Stelle, Azmi ist jedoch noch mit seinen Materialien beschäftigt und schaut nicht auf die Lehrerin. Durch die Äußerung „WELche;“ (Seg. 05) zeigt er an, dass er nicht genau weiß, welche Aufgabe gemeint ist. Admes interpretiert diese Äußerung als Bitte um Hilfe, was dadurch deutlich wird, dass er das erste zu lesende Wort realisiert, während er Azmi anschaut: „SCHÄTze;“ (Seg. 07). Auch die Lehrerin scheint diese Äußerung als Orientierungshilfe zu interpretieren, denn sie produziert einen als zustimmend gerahmten *Continuer* (Seg. 08). Azmi ist noch immer mit seinem Material beschäftigt (Seg. 09), sodass Admes noch einmal leise wiederholt: „schätze wie“ (Seg. 10). In Überlappung damit dreht sich Azmi direkt zu Admes und schaut auf dessen Arbeitsblatt, während er fragt „WO;“ (Seg. 11). Dadurch wird offensichtlich, dass er keine Orientierung hat, welche Stelle des Arbeitsblatts vorzulesen ist. Anschließend produziert Admes rhythmisch die ersten drei vorzulesenden Wörter (Seg. 12) und zeigt dabei auf die vorzulesende Stelle auf seinem Arbeitsblatt (Standbild #2.1). In Reaktion darauf produziert Azmi den Erkenntnisprozessmarker „achSO;“ (Seg. 13), wodurch Verstehen angezeigt wird. In Überlappung damit realisiert Azmi auf Arabisch eine Aufforderung „i'ra“ (lies) (Zeile 14). Was zu einem bestä-

tigenden Reaktionssignal der Lehrerin führt und dazu, dass Azmi beginnt, von seinem Aufgabenblatt abzulesen.

In Transkriptauszug 2 ist die Aushandlung einer Kompetenz-Asymmetrie beobachtbar: Admes zeigt hier schnell und unproblematisch ein Verstehen der Aufforderung der Lehrkraft an; für Azmi hingegen zeigen sich größere Herausforderungen im Bereich Sprache und Aufmerksamkeit (was in diesem und auch in anderen Ausschnitten deutlich wird). Admes setzt wiederholt die Strategie ein, die ersten auf dem deutschen Arbeitsblatt zu lesenden Wörter zu produzieren, um Azmi eine Orientierungshilfe zu geben. Nach der zweiten Wiederholung dieser impliziten Strategie greift er dann auf das Arabische zurück, um eine explizite Aufforderung zu produzieren, wodurch nahegelegt wird, dass er absichert, dass die Aufgabe wirklich verstanden wird. Durch Azmis Beiträge wird Admes in die Lage versetzt, sich an der Aufgabe zu beteiligen, sodass die Kompetenz-Asymmetrie an dieser Stelle aufgehoben ist.

In beiden Transkriptauszügen zeigt Azmi einen Unterstützungsbedarf an. In Auszug 1 greift er dafür auf Arabisch als Ressource zurück, in Auszug 2 auf Deutsch. Admes orientiert sich jeweils an der Initiierung: In Auszug 1 reagiert er mit einem auf Arabisch realisierten Imperativ. In Auszug 2 macht er auf Deutsch ein Orientierungsangebot, indem er die ersten zu lesenden Wörter realisiert (i. S. e. Vormachens). Erst als sich diese Vorgehensweise als nicht erfolgreich erweist, setzt er einen auf Arabisch realisierten Imperativ ein. Interessanterweise kann in beiden Fällen argumentiert werden, dass erst im Laufe der Sequenz deutlich wird, ob eine bzw. welche Kompetenz-Asymmetrie tatsächlich vorliegt: Im ersten Auszug wird deutlich, dass Admes doch selbst eine Lösung findet, im zweiten Auszug entwickeln sich Azmis Handlungen von ‚Orientierung auf dem Aufgabenplatz‘ zu ‚expliziter Aufforderung‘. Dadurch wird deutlich, dass die Grenzen zwischen ‚unterstützenden‘ und ‚helfenden‘ Handlungen fließend sind – auch aus Teilnehmerperspektive wird manchmal erst retrospektiv deutlich, ob bzw. welche ‚Kompetenz-Asymmetrien‘ auszuhandeln waren (Breidenstein 2006: 195 f.).

3.2.2 ... beim Kollaborieren

Der Kooperationstyp ‚Kollaborieren‘ zeichnet sich – nach Naujoks Typologie (2002) – durch folgende Merkmale aus: eine starke Intensität der Interaktion, eine symmetrische aufgabenbezogene Beziehungsstruktur und eine Themenfokussierung, die auf das Vorankommen aller Interaktionsteilnehmer:innen bei der Aufgabenbewältigung ausgerichtet ist. Anhand der folgenden beiden Ausschnitte wird diskutiert, welche Rolle der L1-Gebrauch für die Herstellung des Kollaborierens (im Naujok’schen Sinn) spielen kann.

Transkriptauszug 3 ist einer Phase der Semantisierung von Fachwörtern zu Beginn der Gruppenarbeit entnommen (vgl. oberen Text auf Arbeitsblatt in Abb. 2 in Abschnitt 3.1). Nach einer Sequenz zur Semantisierung von ‚Säure‘ wird von der Lehrerin eine Sequenz zum Wort ‚Zahnschmelz‘ initiiert:

Transkriptauszug 3: 15d_1: 02:22_Zahnschmelz

0001 L01 oKEE-
 0002 °h und hier steht °h diese säure greift den ZAHNschmelz an.
 0003 was ist ZAHNschmelz-
 0004 (0.6)
 0005 ADM [m::h]
 0006 TIR [so wie]
 0007 JUS (zahn)
 0008 TIR Ä:::HM;

0009	TIR	[ħa]mɔ a[l säure des	]
0010	L01	[zAhn:]	[was ist za]hnSC[HMEZ;
0011	TIR		[ħamɔ el-as]nān lū säure der zähne
0012	ADM	((klick)) °h šū hūwe el-zahnschmelz was ist das der zahnschmelz	
0013	TIR	ya'nī hēk betharbet el-asnān das heißt so es bringt die zähne durcheinander	
0014	ADM	((klick klick))	
0015		fi[ši les][sa h°	]
		es gibt noch etwas	
0016	L01	[passt AUF;=]	
0017			[=wenn wirs] [nicht WISsen,]
0018	ADM		[(ist) so wie da]s
		[ä::h	]
0019	L01	[(wir können) hier]	NACHgucken-
0020		((TN schauen gemeinsam in mehrsprachigem Wörterbuch nach))	

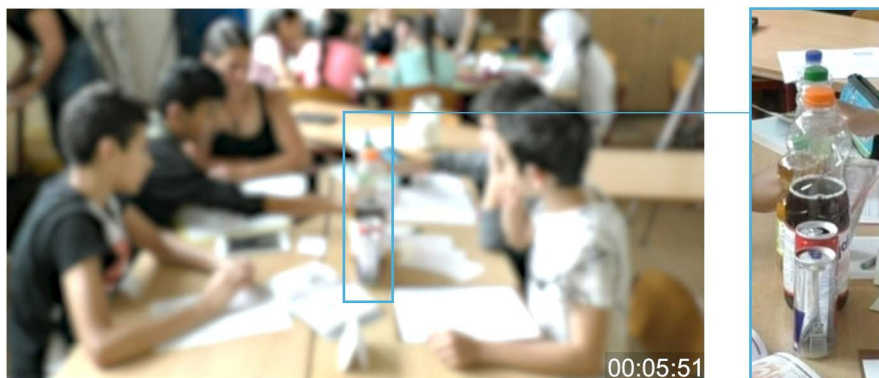
Die Lehrkraft verweist zitierend auf das Aufgabenblatt (Seg. 02), bevor sie explizit die Bedeutung von ‚Zahnschmelz‘ erfragt (Seg. 03). Anschließend beobachtet sie genau die Schüler, die mit Hässitationssignalen reagieren, v. a. Tirvan und Admes nehmen gegenseitigen Blickkontakt auf und etablieren eine Nebensequenz, wobei sie von den anderen beiden Schülern beobachtet werden. Die Lehrkraft präzisiert noch einmal (Seg. 10), in Überlappung mit Tirvans Äußerung, die sich auf die vorherige Semantisierungssequenz bezieht, aber an Admes gerichtet ist, wodurch ‚gemeinsames Überlegen‘ interpretierbar wird. Admes reagiert darauf mit einer Frage, die durch Verwendung eines intrasententiellen Sprachwechsels (Auer 2022) realisiert wird (Seg. 12), wodurch das zu semantisierende Wort refokussiert wird. Daraufhin antwortet Tirvan auf Arabisch (Seg. 13) mit einem Verstehensangebot, das allerdings von Admes nicht als passend aufgenommen wird (Seg. 14 f.). Interessanterweise ergreift die Lehrerin, die nicht Arabisch spricht, aber diese Nebensequenz beobachtet hat, das Rederecht und initiiert die Verwendung des mehrsprachigen Wörterbuchs (Seg. 16 f.). Dadurch wird die Nebensequenz auf Arabisch beendet und eine gemeinsame Verstehenssicherung ermöglicht.

In Transkriptauszug 3 wird deutlich, dass auf Arabisch zurückgegriffen wird, wenn es interaktional notwendig scheint, in Peer-Interaktion die Bedeutung eines Fachworts zu klären (um sie dann gegenüber der Lehrerin zu explizieren). Mit Naujoks Beschreibungsdimensionen von Kooperationstypen (2002) ließe sich nun argumentieren, dass wir es hier mit Handlungen des Kooperationstyps Kollaboration zu tun haben, da es – bei gleichen Kompetenzen – darum geht, dass Tirvan und Admes gemeinsam mit der Aufgabe ‚vorankommen‘. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass überhaupt erst im Laufe des Aushandlungsprozesses deutlich wird, ob eine symmetrische aufgabenbezogene Beziehungsstruktur besteht bzw. ob sprachlich-kommunikative Kompetenzasymmetrien relevant gesetzt werden oder nicht. Hier sind also die Grenzen zum Kooperations-typ Helfen potenziell fließend.

Der folgende Transkriptauszug ist einer Gruppenarbeitsphase entnommen, in der die Schüler Getränke in einer Reihe aufstellen sollen, sortiert nach dem vermuteten Zucker Gehalt (vgl. Nennung von Getränken in Abb. 2 in Abschnitt 3.1). Tirvan stellt die Reihe fertig, indem er drei Getränke platziert, jeweils kommentiert mit „diese“ (Seg. 01–03). Azmi nimmt zeitgleich das Getränk Capri-Sonne (Soft) aus der Reihe. Dem widerspricht Tirvan durch die Verwendung der Partikel „NEE;“ (Seg. 05) und durch das Greifen und erneute Einreihen des Getränks (Seg. 06).

Transkriptauszug 4: 15d_1: 05:47_Zucker drin

0001 TIR dann:_eh DIEse;
 0002 L01 AHA,
 0003 TIR und DIEse;=
 0004 =und DIEse.
 0005 NEE;=
 0006 DIEse.#^{4.3}
 0007 L01 so GLAUBST du?
 0008 TIR JA;=
 0009 JUS =NEIN;
 0010 das kommt z[u L E T]ZT;
 0011 ADM [ba'd=a]
 danach
 0012 JUS das [zu:_eh zu(RÜCK_eh);]
 0013 AZM [la fī=hā sukar] hay kamān
 nein darin gibt es auch zucker
 0014 ADM ē [ē
 ja ja
 0015 L01 [<<dim> DU glaubst dass da MEHR drin is; >
 0016 ADM (eff)la (X)
 0017 JUS APfel:;
 0018 ADM ((wirft versehentlich Coladose um))



#4.3 (mit Zoom auf Reihung der Getränke)

Die Lehrerin initiiert eine potenzielle Abschlussequenz: „so GLAUBST du?“ (Seg. 07), wodurch sie eine Bestätigung von Tirvan relevant setzt. Tirvan reagiert mit einer Bestätigung (Seg. 08), Jusuf jedoch übernimmt mit schnellem Anschluss das Rederecht und widerspricht „NEIN;“ (Seg. 09). Er greift zum Saft und versucht, ihn (aus seiner Sicht) weiter nach hinten zu schieben, zu den Getränken mit weniger Zucker, wobei er kommentiert „das kommt zuLETZT;“ (Seg. 10). Admes hält den Saft aber fest und kommentiert auf Arabisch (Seg. 11). In der Fortsetzung wiederholt Jusuf seine Äußerung (Seg. 12), während Azmi auf Arabisch Admes ‚beipflichtet‘, dass der Saft Zucker enthalte (was impliziert, dass er nicht am oberen Ende der Reihe zu stehen habe) (Seg. 13). Jusuf versucht, auch eine Flasche (Wasser mit Apfelgeschmack) neben den Saft zu bewegen, Admes hält die Flasche jedoch fest und realisiert zwei Lautobjekte (Seg. 14). Die Lehrerin, die die vorherigen Handlungen der Schüler beobachtet hat, realisiert eine handlungsbegleitende Frage (Seg. 15), die jedoch prosodisch immer leiser werdend und mit wechselnder Blickorientierung realisiert ist. Damit geht die Äußerung unter, d. h. keiner der Schüler reagiert darauf. Admes produziert rede-

begleitend etwas, das schwer verständlich ist (Seg. 16), worauf Jusuf mit „Apfel:“ (Seg. 17) reagiert, was als Reparatur von Admes' vorheriger Äußerung interpretiert werden kann. Anschließend beginnt Admes, die Flaschen ‚ordentlich‘ aufzureihen, womit er ein Ende des Aushandlungsprozesses nahelegt.

In Transkriptausschnitt 4 wird deutlich, dass zwei der Schüler in einer Phase eines fachlichen Aushandlungsprozesses, der auch das Manipulieren von Gegenständen umfasst und eine Einigung der Gruppe über vermuteten Zuckergehalt in verschiedenen Getränken zum Ziel hat, Arabisch als Ressource einsetzen – zum Teil handlungsbegleitend, zum Teil Begründungen für eine Entscheidung liefernd. Die Verwendung von Arabisch ist hier also eine von vielen semiotischen Ressourcen, auf die die Schüler in diesem handlungsorientierten Setting zurückgreifen.

Im Hinblick auf die Beschreibungsdimensionen von ‚Kollaborieren‘ (vgl. Abschnitt 2.1) bleibt ambig, inwiefern tatsächlich eine gemeinsame Entscheidung getroffen wird bzw. ob es nicht letztendlich Admes ist, der – zum Ende hin unwidersprochen – die Entscheidung für die Gruppe übernimmt, dargestellt durch die Anordnung der Getränke und unterstützt durch Azmis Einwurf. Ambig bleibt auch, ob hier von einer ‚intensiven Interaktion‘ gesprochen werden kann und ob die Beziehungsebene tatsächlich ‚symmetrisch‘ ist. Festgehalten werden kann, dass auf der Ebene der ‚Themenfokussierung‘ zumindest dargestellt ist, dass die gemeinsame Aufgabe gemeinsam erledigt wurde. Aus konversationsanalytischer Sicht, die die Sequenzialität und Multimodalität von Handlungen fokussiert, könnte man argumentieren, dass die Interaktionsverläufe in den Transkriptausschnitten 3 und 4 eher komplex sind, wenn man die intra- und interpersonellen Koordinationsleistungen der Teilnehmer:innen inklusive Einbezug von Materialien berücksichtigt. Das scheint mir aber nicht die Art von ‚Komplexität‘ zu sein, die aus pädagogischer bzw. didaktisch-methodischer Sicht (Naujok 2002; Würffel 2007; 2022) postuliert wird. Vielmehr scheint es da um Komplexität der zu erfüllenden Aufgaben, etwa i. S. v. Mehrstufigkeit und Umfang der zu vollziehenden Aktivitäten, zu gehen. In Abschnitt 4) werden solch interaktionale und pädagogisch-didaktische Perspektiven noch einmal aufeinander bezogen.

3.2.3 ... beim Nebeneinanderher-Arbeiten

Transkriptauszug 5 wird im Hinblick auf den Kooperationstyp ‚Nebeneinanderher-Arbeiten‘ diskutiert. Dieser Kooperationstyp zeichnet sich laut Naujok (2002) durch eine geringe Intensität der Interaktion, eine wenig relevante aufgabenbezogene Beziehungsstruktur und unterschiedliche Themenfokussierung der Teilnehmer:innen aus. Transkriptauszug 5 ist einer Phase entnommen, in der die Schülerinnen individuell ihr jeweiliges Arbeitsblatt ausfüllen. Plötzlich schlägt Kinsa die linke Hand an ihre Stirn:

Transkriptauszug 5: 15d_3: 19:11_vertan

- 01 KIN °hh ((schlägt die li. Hand vor den Kopf)) #^{5.1}
 02 X (wa[sser])
 03 KIN [ħarbat]-[et]
 ich hab mich vertan
 04 SIN [se]chs
 05 (0.82)
 06 KIN ich hab_s fAlsch geSCHRIEben:;



5.1

Kinsa, links im Bild, realisiert nach der Geste einen arabischen Gesprächsbeitrag (Seg. 03), mit Blick nach vorn auf ihr Arbeitsblatt gerichtet. Die Äußerung kann als Disambiguierung bzw. Spezifikation der Bedeutung der Geste interpretiert werden. Durch die Art der Realisierung, ohne spezifische Adressierung, mit Blick auf den Tisch vor sich, wird die Äußerung als *self-talk* (Goffman 1978) gerahmt. Es folgt eine Spezifikation, worin das ‚Vertun‘ bestanden habe, nämlich im ‚falsch schreiben‘ (Seg. 06.). Weder die Lehrerin noch die anderen Schülerinnen zeigen eine Orientierung an Kinsas Äußerungen; alle fahren ohne Reaktion mit ihren Handlungen fort. Gemeinsam wird hier also Kinsa als *self-talker* beim *doing working* konstruiert (vgl. auch Morton & Evnitskaya 2018).

Wir sehen in dem Transkriptauszug, dass Arabisch zur Realisierung eines handlungsbegleitenden Kommentars verwendet wird, gefolgt von einer Explikation auf Deutsch. Es liegt nahe, dass sich hier eine grundsätzliche Orientierung an den unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen der Anwesenden zeigt. Kinsas Äußerungen werden aber von den anderen Schülerinnen als handlungsbegleitend und damit als nicht kommentierungswürdig behandelt. Das ‚Nebeneinanderher-Arbeiten‘ (Naujok 2002) wird also von allen Teilnehmer:innen gemeinsam als solches hervorgebracht. Ist es dennoch angemessen, hier von einer ‚geringen Intensität der Interaktion‘ (Naujok 2002) zu sprechen? Die verwendeten Ressourcen (gleichzeitiges Sprechen, Koordination von Gestik und Mimik, Wechsel zwischen Deutsch und Arabisch etc.) sind erst einmal den in Transkriptauszügen 1, 2, 3 und 4 verwendeten Ressourcen ähnlich. Der Unterschied besteht vornehmlich darin, dass in Transkriptauszug 5 die o. g. Ressourcen zwar eingesetzt werden, aber eben nicht um eine gemeinsame übergeordnete (fachliche) Aufgabe in fokussierter Interaktion zu bearbeiten (vgl. Feick 2020 zur multimodalen Herstellung von Nicht-Kollaboration). Hier wird eine aufgabenbezogene Beziehungsstruktur etabliert, nämlich die, dass ‚jede Schülerin für sich‘ arbeitet (und arbeiten kann), dies aber durchaus unter Berücksichtigung der anderen Personen am Tisch. Auch Handlungen des Kooperationstyps ‚Nebeneinanderher-Arbeiten‘ bedürfen also einer gemeinsamen Herstellungsleistung. Nach einer sequenziellen und multimodalen Analyse des ‚Nebeneinanderher-Arbeitens‘ bleibt festzuhalten, dass die Orientierung der Schülerinnen daran, dass gerade nicht gemeinsam an einer Aufgabe gearbeitet wird, d. h. die ‚Themenfokussierung‘, entscheidend für diesen Kooperationstyp zu sein scheint. Die Beschreibungskriterien ‚geringe Intensität der Interaktion‘ und ‚wenig relevante aufgabenbezogene Beziehungsstruktur‘ bleiben demgegenüber eher vage bzw. fassen sie ungenau, was konstitutiv für diesen Kooperationstyp ist.

4. Diskussion und Fazit

Insgesamt ist festzuhalten, dass empirische Arbeit an der Schnittstelle von Konversationsanalyse, praxeologischer Unterrichtsforschung und Mehrsprachigkeitsforschung eine wertvolle Grundlage für die differenzierte Beschreibung der interaktionalen Dimension des Kooperativen Lernens

(KL) im Kontext von zweit-/fremdsprachlichem Unterricht bieten kann und anschlussfähig an didaktisch-methodische Überlegungen ist. Ausgehend von der konversationsanalytischen Perspektivierung von Kooperationstypen (Naujok 2002) in Gruppenarbeit in einer Vorbereitungs-klasse fasse ich im Folgenden vier Punkte zusammen, die mir zentral für die aktuelle und zukünftige Auseinandersetzung mit Kooperation im mehrsprachigen Klassenzimmer scheinen:

1) Wenn Kooperation ein Konstitutionsprinzip sozialen Handelns ist, dann heißt das auch für Unterrichtsinteraktion, dass *per se* alle Handlungen der Schüler:innen (und Lehrkräfte) grundsätzlich kooperativ sind, so z. B. auch Handlungen, die von Teilnehmer:innen selbst eventuell als ‚unbeteiligt‘ oder ‚widerständig‘ interpretiert werden. Dieser Grundgedanke wird in Naujoks interaktionsorientierter Typisierung deutlich, in der auch das Nebeneinanderher-Arbeiten einen Kooperationstyp ausmacht. In einem solch interaktionsorientierten Ansatz wird Kooperation also etwas anders konzeptualisiert als es z. B. der Fall ist, wenn sie didaktisch-methodisch evoziert oder angeleitet werden soll. Hier wird einmal mehr deutlich, dass es in wissenschaftlichen Diskursen notwendig ist, jeweils zu verdeutlichen, aus welcher fachlichen Perspektive und mit welcher methodischen Brille auf Kooperation und auch auf ein Unterrichtssetting wie KL geschaut wird und zu explizieren, welche Beschreibungsdimensionen zugrunde gelegt werden. Solche Kategorisierungen und Differenzierungen sind dann im Schütz’schen Sinne „Konstrukte zweiter Ordnung“ (Bergmann 2010: 156). Damit lässt sich zurecht fragen, inwiefern sie ethno-methodologisch – für die Interaktionsteilnehmer:innen – bedeutsam sind, und inwiefern sie überhaupt eine relevante Rolle für die Unterrichtspraxis spielen (vgl. hierzu Punkt 4) im Folgenden).

2) Die von Naujok 2002 beschriebenen Kooperationstypen Nebeneinanderher-Arbeiten, Helfen und Kollaborieren scheinen grundsätzlich auch im mehrsprachigen Klassenzimmer Bestand zu haben. Für Peer-Interaktion in einer Vorbereitungs-klasse ergeben sich aber spezifische Charakteristika: Es wird deutlich, dass die Aufgabe der Verständnissicherung potenziell in jedem Moment relevant gesetzt werden kann; eine Orientierung der Teilnehmer:innen an den vorhandenen oder auch nicht vorhandenen bzw. zugeschriebenen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der anwesenden Personen scheint omnipräsent (vgl. Transkriptauszüge 2, 3, 4, 5). Dieser Dynamik von Peer-Interaktion im mehrsprachigen Klassenzimmer werden Naujoks Beschreibungskriterien ‚aufgabenbezogene Beziehungsstruktur‘ und ‚Intensität der Interaktion‘ mit ihren jeweiligen Bestimmungsdimensionen (irrelevant/symmetrisch/asymmetrisch bzw. gering/stark) nur unzureichend gerecht.

3) Um diese Vagheit der Beschreibung von Peer-Interaktion im Rahmen Kooperativen Lernens aufzulösen, böte es sich in zukünftigen interaktionsorientierten Arbeiten zu KL-Settings an zu prüfen, ob das Konzept des ‚kommunikativen Projekts‘ (Linell 2012) tragfähig ist, alle Aktivitäten der Schüler:innen, z. B. vorschlagen, widersprechen, erklären, semantisieren, vorsagen, abgucken, allein arbeiten etc., in ihrer sequentiellen und multimodalen Konstituiertheit und im Hinblick auf ihre Bedeutung für ein übergeordnetes kommunikatives Projekt – das im Rahmen des KL-Settings definiert ist – zu verorten. Laut Linell (2012) konstituiert sich ein kommunikatives Projekt aus spezifischen Aktivitäten, die – wenngleich lokal Divergenzen ausgehandelt werden können – insgesamt an der Realisierung einer übergeordneten kommunikativen Aufgabe orientiert sind (ebd.: 77). Mit einer Beschreibung der Interaktion im KL als kommunikatives Projekt würde es vielleicht möglich, die vielfältigen interaktionalen Phänomene des Kooperativen Lernens grundsätzlich systematischer zu fassen. Das bisher formulierte Basiselement ‚unterstützende Interaktion‘ (Bonnet & Hericks 2018: 225) umfasst ja nur einen Aspekt der Interaktion. Für unsere Daten aus DaZ- und fachintegriertem Projektunterricht würde das beispielsweise heißen, von dem kommunikativen Projekt ‚Zucker in Getränken untersuchen‘ zu sprechen. Alle chronologisch realisierten Phasen und Handlungen ließen sich dann systematisch im Hinblick auf ihre Relevanz für das übergeordnete kommunikative Projekt und im Hinblick auf ihre jeweilige sequenzielle

Struktur beschreiben, z. B. instruieren, erklären, semantisieren, unterstützen, handlungsbegleitend sprechen, vorschlagen, widersprechen, und es würde auch deutlich, dass spezifische Handlungen, z. B. solche, die dem Absichern des Verstehens dienen, potenziell jederzeit möglich sind (oder ermöglicht werden sollten).

4) Systematische Rekonstruktionen von Peer-Interaktion beim KL können aufschlussreich für Sprachlehrkräfte sein, um z. B. einzelne Phasen gezielter anzuleiten oder zu begleiten. Hier liegt das Potential solch detaillierter Analysen von Unterrichtsinteraktion: zu erkennen, welche Handlungen für die Schüler:innen (und Lehrkräfte) bei der Erledigung von Aufgaben bedeutsam zu sein scheinen, wie sie aufeinander bezogen sind und im Miteinander (oder Nebeneinander) vollzogen werden, wozu sie dienen, welche Ressourcen dafür verwendet werden, z. B. also auch wann welche Sprachen verwendet werden (dürfen), und welche Unterstützungsbedarfe angezeigt werden. Es sind diese Teilnehmerorientierungen, die bedeutsame Grundlagen für didaktisch-methodische Überlegungen ausmachen, z. B. zum Ermöglichen, Fordern und Fördern der Verwendung der L1 in Peer-Interaktion. Diese Teilnehmerorientierungen können einerseits in der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden, basierend auf empirischen Studien, andererseits *in situ*, wenn Lehrkräfte lernen, Peer-Interaktion systematisch zu beobachten. Die Beobachtungen zur Funktion der Verwendung von Arabisch in Gruppenarbeitsphasen stützen bereits bestehende Empfehlungen zur Sprachwahl in Paar- oder Gruppenarbeit: Der Gebrauch der L1 ist im fremd-/zweitsprachlichen Setting funktional, denn er kann zur Realisierung von Handlungen eingesetzt werden, die dazu beitragen, dass an unterrichtlichen Aufgaben teilgenommen und Fachliches erarbeitet wird. Diese Beobachtungen wurden anhand der Verwendung verschiedener Herkunftssprachen und in verschiedenen Unterrichtssettings im deutschsprachigen Raum gemacht (z. B. Dirim 1999; Duarte & Bührig 2013; Montanari 2017; von Dewitz & Terhart 2018; Kupetz & Becker 2024) und sollten Argumentationsgrundlage genug *gegen* Deutschgebote in Gruppenarbeitsphasen und *für* eine differenzierte Unterrichtsgestaltung sein, die Mehrsprachigkeit jederzeit mitdenkt, und je nach formuliertem Lernziel Ressourcen in Herkunftssprachen und/oder im Deutschen fokussiert (z. B. Brandt & Gogolin 2016: 59 f.; Wiese et al. 2020: 58 ff.; Montanari & Panagiotopoulou 2025: 109 ff.).

5. Literaturverzeichnis

- Auer, Peter (2020): Anfang und Ende fokussierter Interaktion. In: Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika; Kotthoff, Helga (Eds.): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin u. a.: De Gruyter, 32–105.
- Auer, Peter (2022): ‘Translanguaging’ or ‘doing languages’? Multilingual practices and the notion of ‘codes’. In: MacSwann, Jeff (Ed.): *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, 126–152.
- Bergmann, Jörg (2010): Die kategoriale Herstellung von Ethnizität – Ethnomethodologische Überlegungen zur Ethnizitätsforschung. In: Müller, Marion; Zifonun, Dariuš (Eds.): *Ethnowissen – Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration*. Wiesbaden: VS Verlag, 155–169.
- Birkner, Karin (2020): Grundlegendes. In: Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika; Kotthoff, Helga (Eds.): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin u. a.: De Gruyter, 3–31.
- BiSS Trägerkonsortium (2020): *Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe (2018): Kooperativ Lernen. In: Proske, Matthias; Kerstin Rabenstein (Eds.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223–239.

- Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid (2016): *Sprachförderlicher Unterricht – Erfahrungen und Beispiele*. Münster u. a.: Waxmann.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Breidenstein, Georg; Tyagunova, Tanya (2020): Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht – Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. In: Kotthoff, Helga; Heller, Vivien (Eds.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 197–219.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth; Selting, Margret (2018): *Interactional Linguistics: Studying Language in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf; Schmitt, Reinhold (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstands. In: Schmitt, Reinhold (Ed.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 15–54.
- Dirim, Yñci (1999): Mehrsprachige Interaktion unter Grundschulkindern. In: Giest, Hartmut; Scheerer-Neumann, Gerheid (Eds.): *Jahrbuch Grundschulforschung*. Band 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 123–134.
- Duarte, Joana; Bührig, Kristin (2013): Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht – ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. In: *Gruppendynamik & Organisationsberatung* 44, 245–275.
- Feick, Diana (2020): Ist das Kollaboration? Multimodale Aspekte von Gruppeninteraktionen in der Fremdsprache Deutsch. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2020/2, 79–87.
- Fiehler, Reinhard (1993): Spezifika der Kommunikation in Kooperationen. In: Schröder, Hartmut (Ed.): *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Gunter Narr, 343–357.
- Gantefort, Christoph; Maahs, Ina-Maria (2020): *Translanguaging – Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. Pro DaZ an der Universität Duisburg-Essen.
- García, Ofelia; Li, Wei (2014): *Translanguaging – Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goffman, Erving (1978): Response Cries. In: *Language* 54 (4), 787–815.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Imo, Wolfgang; Lanwer, Jens Philipp (2019): *Interaktionale Linguistik – Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kern, Friederike (2018): Clapping hands with the teacher: What synchronization reveals about learning. In: *Journal of Pragmatics* 125, 28–42.
- Konrad, Klaus (2014): *Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kotthoff, Helga (2020): Erzählen in Gesprächen. In: Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika; Kotthoff, Helga (Eds.): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin u. a.: De Gruyter, 415–468.
- Kramer, Christian (2024): *Kollaborative Mehrsprachigkeit in Lehr-/Lernkontexten. Empirische Zugänge an der Schnittstelle von englischer Fremdsprachendidaktik und Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Kupetz, Maxi (2021): Multimodalität und Adressatenorientierung im DaZ- und fachintegrierten Projektunterricht. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22, 348–389. (Themenheft „How to get things done“ – Instruktionen und Aufforderungen in der multimodalen Interaktion, hrsg. von Florence Oloff, Oliver Ehmer et al.)

- Kupetz, Maxi; Becker, Elena (2021): Von Anfängen, Beendigungen und Übergängen: das prosodische und kinetische Design von ‚okay‘ in Unterrichtsinteraktion. In: Kupetz, Maxi; Kern, Frederike (Eds.): *Prosodie und Multimodalität / Prosody and Multimodality – Empirische Beiträge der Interaktionalen Linguistik*. Heidelberg: Winter, 175–205.
- Kupetz, Maxi; Becker, Elena (2024): Language Alternation in the Multilingual Classroom. Communicative functions and multimodal gestalten. In: Selting, Margret; Barth-Weingarten, Dagmar (Eds.): *New Perspectives in Interactional Linguistic Research*. Amsterdam: Benjamins, 378–408.
- Lerner, Gene H. (2004): Collaborative turn sequences. In: Lerner, Gene H. (Ed.): *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam u. a.: John Benjamins, 225–256.
- Linell, Per (2012): Zum Begriff des kommunikativen Projekts. In: Ayaß, Ruth; Meyer, Christian (Eds.): *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 71–79.
- Michalak, Magdalena; Ulrich, Kirstin (2025): Ankommen in der Sekundarstufe I: Von der Vorbereitungs- zur Regelklasse. In: *ZfF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren* 30 (1), 127–155.
- Mondada, Lorenza (2019): Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. In: *Journal of Pragmatics* 145, 47–62.
- Montanari, Elke G. (2017): *Beschulung von neu in das niedersächsische Bildungssystem zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I*. Hildesheim: Stiftung Universität Hildesheim.
- Montanari, Elke G.; Panagiotopoulou, Julie A. (2025): *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. 2. überarb. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Morton, Tom; Evnitskaya, Natalia (2018): Language alternation in peer interaction in content and language integrated learning (CLIL). In: Filipi, Anna; Markee, Numa (Eds.): *Conversation Analysis and Language Alternation*. Amsterdam: Benjamins, 61–82.
- Müller, Cornelia; Bohle, Ulrike (2007): Das Fundament fokussierter Interaktion. Zur Vorbereitung und Herstellung von Interaktionsräumen durch körperliche Koordination. In: Schmitt, Reinhold (Ed.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 129–165.
- Naujok, Natalie (2002): Kooperationshandlungen und -typen im Wochenplan-Unterricht In: Pettillon, Hanns (Ed.): *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte*. Wiesbaden: Springer, 103–109.
- Paul, Ingwer (2007): Intra- und interpersonelle Koordinierung am Unterrichtsbeginn. In: Schmitt, Reinhold (Ed.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 195–224.
- Pitsch, Karola (2007): Koordinierung von parallelen Aktivitäten: Zum Anfertigen von Mitschriften im Schulunterricht. In: Schmitt, Reinhold (Ed.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 411–446.
- Pitsch, Karola; Ayaß, Ruth (2008): Gespräche in der Schule – Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess. In: Willems, Herbert (Ed.): *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Band 2. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 959–982.
- Schmitt, Reinhold (Ed.) (2007): *Koordination – Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Gunter Narr.
- Schmitt, Reinhold (2012): Zur Multimodalität von Unterstützungsinteraktion. In: *Deutsche Sprache* 40 (4), 343–371.
- Schmitt, Reinhold; Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (Ed.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 95–128.
- 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; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhlmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Stukenbrock, Anja (2009): Herausforderungen der multimodalen Transkription: Methodische und theoretische Überlegungen aus der wissenschaftlichen Praxis. In: Birkner, Karin; Stukenbrock, Anja (Eds.): *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 144–169.
- Treffers-Daller, Jeanine (2025): Translanguaging – What is it besides smoke and mirrors? In: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 15 (1), 1–26.
- von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike (2018): „Hier aber wollen wir alle Deutsch lernen“ – Praktiken und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen. In: Roth, Kersten Sven; Schramm, Karen; Spitzmüller, Jürgen (Eds.): *Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 107–126.
- Wiese, Heike; Tracy, Rosemarie; Sennema, Anke (2020): *Deutschpflicht auf dem Schulhof?: warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Dudenverlag.
- Würffel, Nicola (2007): Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Schneider, Susanne; Würffel, Nicola (Eds.): *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 1–32.
- Würffel, Nicola (2022): Kooperatives Lernen im DAF/DAZ-Unterricht – Theoretische Ansätze, praktische Erfahrungen und empirische Ergebnisse. In: *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 67/2022, 9–15.

