



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2025, Band 5, Heft 1

Kooperative Interaktion in der virtuellen Zusammenarbeit mit Deutsch als Lingua Franca

Ein koreanisch-japanisches Projekt

Olga Czyzak
Chuo-Universität

Florian Thaller
Seoul National University

Zusammenfassung

Projektbasierte *Virtual exchanges* (VE) bieten vielfältige Möglichkeiten zur Interaktion und Kooperation für Lernende des Deutschen als Fremdsprache, insbesondere bei großer räumlicher Distanz zum Zielsprachenland. Aus diesem Gedanken entstand ein Kooperationsprojekt zwischen Studierenden der Germanistik einer japanischen und einer koreanischen Universität mit Deutsch als Lingua franca. Der vorliegende Beitrag fokussiert anhand von Interaktionen in Videokonferenzen und über einen Messengerdienst die Gestaltung der Zusammenarbeit und untersucht, wie die Aufgabenverteilung in der Gruppenarbeit selbstbestimmt ausgehandelt wird. Die Studie zeigt, wie ohne die Anwesenheit einer Lehrperson sprachliche Ressourcen erfolgreich zur Verständigung aktiviert und eine von Gleichheit und Gegenseitigkeit geprägte Zusammenarbeit realisiert wird.

Schlagwörter: Kooperation; Peer-Interaktion; virtueller Austausch; Projektarbeit; Lingua franca

Abstract

Project-based virtual exchanges (VE) present diverse opportunities for interaction and cooperation among learners of German as a foreign language, particularly for those geographically distant from German-speaking countries. This paper reports on a VE project involving German studies students at a Japanese and a Korean university, using German as a lingua franca. Drawing on interactions conducted through video conferences and a messaging platform, the study investigates how cooperation was organized and how group work tasks were negotiated autonomously. The findings highlight how learners effectively mobilized their linguistic resources for communication in the absence of a teacher, and how cooperation characterized by equality and reciprocity emerged.

Keywords: cooperation; peer interaction; virtual exchange; project-based learning; lingua franca



1. Einleitung

Bildungsk Kooperationen als Handlungsrahmen für Lehrende, Lernende und Forschende haben sich in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) im Laufe der letzten Jahrzehnte fest etabliert (Jentges et al. 2025). Auch mit digital vermittelten Kooperationsformaten gehen vielversprechende Potenziale für das Fremdsprachenlernen einher (Würffel & Schumacher 2022). Ein konkretes Beispiel der Zusammenarbeit im digitalen Raum stellen Projekte auf universitärer Ebene dar.¹ Innerhalb dieser didaktisch unterschiedlich konzipierten Handlungsräume kommt es zu vielfältigen interaktionalen Aushandlungen, u. a. von Lerngegenständen, Erwartungshaltungen oder sprachlichen und inhaltlichen Interessen. Auch dieser Beitrag ist in einem digital vermittelten, internationalen Projekt verortet, in dem japanische und koreanische Bachelorstudierende über einen Zeitraum von 10 Wochen in der Lingua franca Deutsch zusammengearbeitet haben.

Dabei spielte eine Erhöhung der Partizipationsmöglichkeiten von Lernenden und die weitestgehend autonome Organisation der Projektarbeit eine zentrale Rolle. Damit einher geht die Überlegung, die Position der Lernenden im unterrichtsbezogenen Fremdsprachenlernen zu stärken und veränderte Machtkonstellationen innerhalb der ablaufenden Lehr-/Lernprozesse zu erreichen – im Sinne der Verantwortungsübernahme sowie der Initiierung, Gestaltung und Auswertung projektinterner Interaktions- und Arbeitsprozesse (vgl. Würffel 2022: 10).

Daran anknüpfend bildete die übergeordnete Fragestellung, wie Lernende die gemeinsame Zielsprache Deutsch in der Projektarbeit verwenden, den Ausgangspunkt unserer Forschung. Dabei standen diese Fragen im Mittelpunkt:

1. Wie wird die Aufgabenverteilung in diesem kooperativ angelegten Projektsetting interaktional ausgehandelt?
2. Welche (sprachlichen) Herausforderungen und Lernbedingungen ergeben sich dabei?

Unsere Zielsetzung in diesem Beitrag ist es, diese Forschungsfragen ausgehend von der Ebene der konkreten, kontextgebundenen und beobachtbaren Interaktionsprozesse zu untersuchen.

2. Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

In diesem Kapitel folgt ein Überblick über einige zentrale theoretische und konzeptuelle Perspektiven und empirische Befunde, die für unsere Forschung anschlussfähig sind.

2.1 Aufgaben- und projektorientiertes Lernen

Im Hinblick auf kooperative Lehr- und Lernformate in DaFZ stellen das aufgabenbasierte und das projektorientierte Lernen zentrale Konzepte dar, in deren Gestaltung wiederum zahlreiche didaktische Grundannahmen² einfließen (siehe etwa Ellis 2018; Rösler 2023). In beiden Ansätzen bearbeiten Lernende selbstverantwortlich Aufgaben, die auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet sind und bei denen der Inhalt im Vordergrund steht. Während Aufgaben im Unterrichtskontext

1 Siehe hierzu die zahlreichen Publikationen aus den letzten Jahren: zu eTandems im japanischen Kontext (Raindl 2017); Hoshii & Schumacher (u. a. 2010, 2021), Feick & Knorr (2024) zu VE mit angehenden DaF-Lehrenden einerseits und DaF-Lernenden andererseits.

2 „Aus der Perspektive der Handlungsorientierung definiert sich der Unterricht wesentlich über die Qualität der in ihm ablaufenden Interaktionsprozesse. Die Fremdsprache wird nicht eingeübt, um den hypothetischen Ernstfall außerhalb des Klassenzimmers vorzubereiten, sondern das Handeln in und mit der Fremdsprache wird im Unterricht selbst erfahrbar.“ (Legutke et al. 2022: 13)

häufig eher kleinschrittig angelegt sind, erfordern Projekte meist einen größeren zeitlichen Rahmen und bieten mehr Freiraum für inhaltliche und prozessbezogene Entscheidungen. Die Grenzen sind hierbei jedoch fließend, so dass eine Aufgabensequenz durchaus auch als Projekt angelegt sein kann und sich ein Projekt auch aus mehreren Teilaufgaben zusammensetzen kann (vgl. Rösler 2023: 95–98, 124–126). Die Kooperationsfähigkeit bezieht sich dabei in beiden Formaten sowohl auf die Bearbeitung inhaltlicher Zielsetzungen, wie zum Beispiel im Bereich des sprachlichen und kulturellen Lernens, und zugleich auf das „Wie“ der Zusammenarbeit selbst, womit soziale, organisatorische und gruppendynamische Aspekte relevant werden – und damit auch die dazugehörigen (meta-)sprachlichen Handlungsmuster.

Zu aufgaben- und projektorientierten Formaten liegen bereits zahlreiche Studien vor.³ Deutlich weniger empirische Arbeiten untersuchten hingegen kooperative Lehr-/Lernformate in DaFZ unter Berücksichtigung der konkret ablaufenden Interaktionen (siehe bspw. Feick 2016; Czyzak 2023). Die vorliegende Studie ist ebenfalls in diesem unterrichtsmethodischen Kontext angesiedelt und verfolgt das Ziel, zur Auseinandersetzung mit dieser Forschungslücke beizutragen.

2.2 Virtual Exchange in DaFZ

Im Gegensatz zu den nach didaktischen Gesichtspunkten zu konzeptualisierenden Lehr- und Lernformen des aufgaben- und projektorientierten Lernens handelt es sich bei VE in erster Linie um einen Handlungsraum, in dem unterschiedliche Konstellationen von handelnden Personen, Lehr- und Lernzielen und somit Interaktionsprozessen denkbar sind. Durch diese digital vermittelte Ausdehnung des zur Verfügung stehenden Handlungsraums ergeben sich veränderte Möglichkeiten, DaFZ-Lernenden einen Zugang zur Kooperation mit anderen Lernenden zu geben (vgl. Rösler 2021: 29; siehe auch Rösler 2014). Ein Blick in die einschlägige Literatur verdeutlicht, dass sich der Bereich des VE stetig weiterentwickelt. Zugleich gibt es eine große Heterogenität bei den Lehr- und Lernkontexten, Lernzielen, Akteurskonstellationen sowie Interaktions- und Kooperationsmöglichkeiten.⁴ Jedoch handelt es sich bei VE ebenfalls um einen Handlungsraum, dessen strukturgebende Logik weiterhin die eines sozialen, interaktional ablaufenden Geschehens ist, und zwar das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (vgl. Schart 2021: 39). Somit gilt es zu fragen, welche Auswirkungen ein didaktisches Lehr-/Lernformat, das im virtuellen Raum verortet ist, auf die konkreten, interaktionalen Aushandlungsprozesse hat. Oder, in anderen Worten: Zwar mag der Handlungsraum der VE ganz neue Perspektiven für DaFZ ermöglichen haben, die zentralen fremdsprachendidaktischen Fragestellungen wie etwa zu den darin verfügbaren Lerngelegenheiten, der interaktionalen Ausgestaltung oder dem Grad der Kooperativität bleiben im Kern unverändert. Vor dem Hintergrund dieser Annahmen stehen nachfolgend theoretische Überlegungen im Mittelpunkt, die sich mit Kooperativität in der *peer*-Interaktion befassen.

2.3 Kooperativität in der *peer*-Interaktion

Die Beschreibung und empirische Erforschung kooperativer Interaktionen unter *peers* ist ein komplexes Anliegen – denn schließlich gilt es hier zahlreiche Einflussfaktoren und Dynamiken

3 Dies umfasst u. a. folgende Studien: Eckerth 2003, Hoffmann 2008, Peuschel 2012, Herrmann & Siebold 2012, Czyzak et al. 2024.

4 Zugleich handelt es sich um einen Forschungsbereich, der eine Vielzahl unterschiedlicher Begrifflichkeiten und Modellbildungen hervorgebracht hat. Eine stringente wechselseitige Bezugnahme auf theoretische und konzeptuelle Annahmen und eine einheitliche Verwendung von Begrifflichkeiten stellt somit eine gemeinsame Herausforderung im Fach DaFZ dar.

zu berücksichtigen.⁵ Im Folgenden werden einige für die vorliegende Studie zentrale Begriffe, Beschreibungsansätze von Kooperativität (siehe hierzu auch Bonnet & Hericks 2020: 37 ff.) sowie empirische Befunde skizziert.

2.3.1 Kooperatives und kollaboratives Lernen

Die Begriffe Kooperation und Kollaboration werden im Alltagsgebrauch, aber auch in der Wissenschaft teils synonym verwendet, teils klar(er) voneinander abgegrenzt. So werden sie in der Psychologie beispielsweise zur Beschreibung von gruppenbezogenen Handlungsprozessen auf unterschiedlichen Ebenen herangezogen (vgl. Iwers & Claußen 2024: 1).⁶ Aus dieser Perspektive besteht ein entscheidender Unterschied darin, inwiefern sich die gemeinsam zu bearbeitenden Aufgaben aufteilen und somit auch in nebeneinanderstehenden Arbeitsprozessen erledigen lassen (Kooperation) – oder ob eine solche Parzellierung der Aufgaben nicht möglich ist und vielmehr eine stets ko-konstruktive und wechselseitige Arbeitsweise aller beteiligten Akteure vorherrschend ist (Kollaboration) (vgl. Leimeister 2014, zit. nach Iwers & Claußen 2024: 1). Auch Würffel argumentiert in diese Richtung,⁷ weist aber zugleich auf die komplexen Einflussfaktoren bei Gruppenarbeitsprozessen hin (u. a. auf positive und negative soziale Interdependenz, individuell unterschiedliche Zielsetzungen und ein Nebeneinander an mehr oder weniger direkt aufeinander bezogenen Arbeits- und Handlungstypen) (vgl. Würffel 2007: 8–12).

In der englischsprachigen Forschungsliteratur zu kooperativer *peer*-Interaktion lassen sich diese beiden Begriffsdimensionen ebenfalls finden, und zwar als Begriffspaare des *cooperative learning* und *collaborative learning* (vgl. Oxford 1997). Beim *cooperative learning* ist hier die lehrseitige Steuerung, Begleitung und Überprüfung konzeptuell stärker angelegt; es entstehen didaktisch zugeschnittene Handlungsräume für Lernende, in die wiederum durch die Lehrenden stets eingegriffen werden kann (Olsen & Kagan 1992: 8; zitiert nach Oxford 1997: 443–444). *Collaborative learning* hingegen fußt auf anderen lernpsychologischen und auch pädagogischen Grundannahmen und beansprucht ein größeres Maß interaktionaler Freiräume auf Seiten der Lernenden. Es steht in einem engen Zusammenhang mit sozialkonstruktivistischen Lerntraditionen (vgl. Oxford 1997: 444). Diese Überlegungen sind in Abbildung 1 vereinfacht dargestellt.

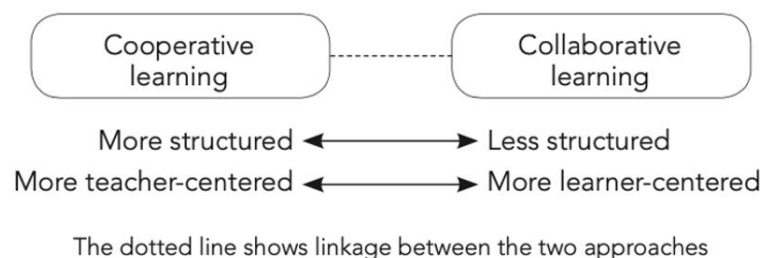


Abbildung 1: Kooperatives und kollaboratives Lernen als Spektrum (Quelle: Kato et al. 2015: 22).

5 Wie etwa sozialpsychologische und motivationale Aspekte der Gruppenbildung, gruppenspezifische (Aus-) Handlungsprozesse und Strategien der individuellen Zielerreichung im Zusammenwirken mit *peers* (vgl. Würffel 2007: 4–12; vgl. Bonnet & Hericks 2020: 41–43); sowie fremdsprachenerwerbsbezogene und -didaktische Perspektiven, die einen besonderen Fokus auf die sprachliche Dimension der *peer*-Interaktionen legen und dabei sowohl Inhalte, Lernbedingungen und -ziele, aber auch die Arbeitsprozesse selbst in den Blick nehmen (vgl. z. B. Eckerth 2003; Schart 2020; Feick 2016).

6 Kooperation und Kollaboration stellen demnach in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen zentrale Begriffe dar: „Die grundlegenden partizipativen Interaktions- und Zusammenarbeitsformen von Kooperation und Kollaboration stellen Formen der Interaktion in Tandems, Gruppen und Organisationen dar, die sofern gegeben, alltäglich stattfinden und Lerngelegenheiten partizipativen Gestaltens darstellen.“ (Iwers & Claußen 2024: 1).

7 „Je stärker die gleichberechtigte Beteiligung aller ist, desto höher der Grad der Kooperativität“ (Würffel 2007: 6).

Trotz dieser Unterschiede – die wiederum graduell sind – ist anzunehmen, dass jeweils Zielkonflikte und Spannungsverhältnisse auftreten, wie sie von Bonnet und Hericks (2020) beschrieben wurden. Sie konstatieren hierzu, dass kooperatives Lernen in der Literatur oftmals über damit verbundene Sozialformen konzeptualisiert wird. Dies gilt es zu problematisieren, da ein wie auch immer geartetes methodisches Konzept stets nur eine Rahmung komplexer Interaktions- und Lernprozesse darstellen kann und damit zunächst noch nichts über die Qualität der ablaufenden Prozesse ausgedrückt wird (vgl. ebd.: 37).

2.3.2 Kollaborativer Dialog

Beim kollaborativen Dialog (Engl. *collaborative dialogue*⁸) stehen die Aushandlungsprozesse unter *peers* im Fokus und es wird u. a. deren Lernwirksamkeit im fremdsprachlichen Kontext untersucht (vgl. Watanabe & Swain 2007). In ihren Studien zum dyadischen Lernen arbeitete Storch (u. a. 2002) typologische Muster der *peer*-Interaktion heraus: 1) Ein kollaboratives Muster, in dem sich die Lernenden über die Dauer der Aufgabenbearbeitung hinweg unterstützen und auf die Zielerreichung hinarbeiten; 2) ein „dominant/dominant“-Muster, in dem wiederum keine wechselseitigen, ko-konstruktiven Prozesse der Bedeutungsaushandlung zu beobachten sind; 3) ein „dominant-passiv“-Muster, für das eine ungleiche Mitwirkung an Entscheidungsprozessen (u. a. zur Aufgabenbearbeitung, der konkreten Vorgehensweise und Zielsetzung) typisch ist 4) sowie ein „Expert:innen-Noviz:innen“-Muster, in dem die Differenz in der fremdsprachlichen Kompetenz bzw. in inhaltlichen Wissensbeständen nicht dazu führt, dass eine Person deutlich aktiver an den ablaufenden Interaktionen beteiligt ist als die andere – vielmehr gelingt es beiden Akteur:innen, die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen produktiv in einen kooperativ ausgerichteten Arbeitsprozess zu überführen, an dem beide mitwirken (vgl. Watanabe & Swain 2007: 122). Eine weitere zentrale Erkenntnis besteht darin, dass sich insbesondere von hoher Gegenseitigkeit geprägte Konstellationen, d. h. das kollaborative und das Expert:in-Noviz:in-Muster, für den Lernprozess als förderlich erwiesen (vgl. Storch 2002: 148). Storch verdeutlicht dies anhand von Aushandlungen, an denen beide Lernende aktiv mitwirken und in denen sie den (Sprach-) Lernprozess kooperativ gestalten (u. a. durch Rückfragen, Erklärungen, Wiederholung und Reparaturen) (vgl. Storch 2002: 148).

Für den Bereich DaFZ sind hier insbesondere die Arbeiten von Feick (2017)⁹ und Czyzak (2023) zu nennen, die sich auf die angeführten Konzepte beziehen. Feick erforscht Interaktionsprozesse in projektorientierten Gruppenarbeitsphasen und arbeitet drei Arten unterschiedlicher Gruppenentscheidungskurse heraus (vgl. 2017: 43). Czyzak (2023) untersucht Strategien der Gesichtswahrung in Gruppenarbeitsphasen und erzielt wichtige Erkenntnisse u. a. zu Bedingungen, die das aktive Mitwirken an gruppenbezogenen Aushandlungen beeinflussen.

2.3.3 Basiselemente zur Beschreibung von Kooperativität unter *peers*

Eine weitere Herangehensweise zur Beschreibung von Kooperativität¹⁰ besteht darin, sie über die qualitativen Beschreibungskriterien der Basiselemente nach Johnson und Johnson (1989, 1999) zu

8 Unter *collaborative dialogue* ist hier folgendes zu verstehen: „dialogue in which speakers are engaged in problem-solving and knowledge-building“ (Swain 2000: 102).

9 Im Vergleich zu den genannten Arbeiten von Storch erforscht Feick kooperative Interaktionen, die sich in *peer*-Konstellationen mit mehr als zwei Akteur:innen ergeben. Dadurch sind komplexe Aushandlungen zu erwarten, die in den entwickelten Diskurstypen Eingang finden (vgl. Feick 2017).

10 Hierbei ist jedoch kritisch anzumerken, dass diese Kriterien zunächst für unterrichtliche Lernformate vorgesehen waren: „In order for a lesson to be cooperative, five basic elements are essential and need to be included“ (Johnson & Johnson 1999: 26). Entsprechend deutlich fallen hier auch lehrendenseitige Interventionen aus: „Individual accountability exists when the performance of each individual student is assessed and the results are given back to the group and the individual“ (Johnson & Johnson 1999: 26).

erfassen.¹¹ Sie findet sich auch in der größer angelegten Studie von Bonnet und Hericks (2020) im schulischen Kontext wieder, sowie bei Czyzak (2023) und Würffel (2022), die sie für DaFZ fruchtbar machen. Diese Basiselemente lassen sich wie folgt definieren (siehe Tabelle 1).

1 Positive interdependence (wechselseitige positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder)	“Group members are linked together, so for one to succeed, they must all succeed.”
2 Promotive interaction (direkte Interaktion mit dem Gegenüber)	“Group members facilitate each other’s learning through discussion.”
3 Individual accountability (individuelle Verantwortung der einzelnen für das Gruppenergebnis)	“Group members are held accountable for their contributions to the group task.”
4 Interpersonal and small-group skills (Anwendung und Erwerb sozialer Fähigkeiten)	“Group members use appropriate social skills when working together.”
5 Group processing (Reflexion der Gruppenprozesse)	“Group members discuss what they have achieved and how they are managing their working relationships.”

Tabelle 1: Die Basiselemente kooperativen Lernens. (Quelle: Gilles 2007: 48; Übersetzungen aus Bonnet et al. 2017: 173)

Dieser Übersicht sollte jedoch nicht entnommen werden, dass allen Basiselementen die gleiche Relevanz zukommt oder sie sich jeweils stets wechselseitig bedingen. So sieht Würffel in der positiven sozialen Interdependenz das zentrale Basiselement und problematisiert zugleich, dass sich eine individuelle Verantwortungsübernahme durch lehrseitige Einflussnahme nur bedingt beeinflussen lässt (vgl. Würffel 2022: 10; siehe auch Bonnet & Hericks 2020: 403–404).

2.4 Deutsch als (didaktische) Lingua Franca

Die deutsche Sprache stellt in diesem Projekt die zu erlernende Zielsprache für die teilnehmenden Studierenden dar. Im Sinne der Handlungsorientierung entstehen dadurch Ernsthaftigkeitsbedingungen der Interaktion, die mit besonderen Lernpotenzialen verbunden werden (vgl. Legutke 2003) – und die zugleich in einer interaktionalen Projektstruktur einen gewissen Schonraum für sprachliches Handeln darstellen. Für diese spezifische Sprachlern- und zugleich Handlungsdynamik soll hier der Begriff der „didaktischen Lingua franca“ aufgegriffen werden (vgl. Hoffstaedter & Kohn 2016).

Zunächst einmal ist unter dem Begriff Lingua franca eine in mehrsprachigen Kontexten stattfindende kommunikative Praxis in einer gemeinsamen Fremdsprache zu verstehen, beispielsweise in der Wissenschaftskommunikation, in Unternehmen oder im Tourismus. Da eine Lingua franca¹² für keine der beteiligten Personen die L1 darstellt, ist von symmetrischen Bedingungen für die Kommunikation in der gemeinsamen L2 auszugehen (obgleich in Abhängigkeit u. a. vom spezifischen Sprachniveau in der L2) (vgl. Földes 2022: 156–157). Diese Symmetrie in der gemeinsamen Projektsprache stellte auch einen zentralen Ausgangspunkt in der Konzeption dieses Projekts dar. Zugleich greifen wir hier auf den Begriff der didaktischen Lingua franca zurück, da der Verwendung der Zielsprache Deutsch didaktische Rahmensetzungen zugrunde liegen – denn es kommunizieren Lernende miteinander, die in institutionellen Kontexten Deutsch lernen und anwenden (vgl. Kohn 2017: 47).

¹¹ Siehe hierzu insbesondere auch Gilles 2007.

¹² Siehe hier auch die weiterführende Begriffsbestimmung nach Ammon (vgl. 2015: 27), der eine echte und eine unechte Lingua franca unterscheidet.

Im Gegensatz zu Deutsch ist Englisch als Lingua franca in der interlingualen Kommunikation fest etabliert¹³ – was neben der Tatsache, dass Englisch in den meisten Fällen die erste Fremdsprache darstellt auch damit zusammenhängt, dass es hierzu in vielen Fällen keine alternative geteilte Kommunikationssprache gibt (vgl. Seidlhofer 2011: 7). Sowohl zur Stellung des Englischen als Lingua franca als auch zu didaktischen Konzepten, in denen Englisch als Lingua franca fungiert, liegen dementsprechend zahlreiche Publikationen vor (siehe etwa Vettorel 2013; Jenkins 2015).

Trotz der positiven Erwartungen, die der Verwendung von Fremdsprachen in einem Lingua-franca-Setting zugeschrieben werden, liegen nur wenige empirische Studien zu DaF als didaktische Lingua franca vor. Vinckel-Roisin (2023) verwendet diesen Ansatz in einem forschungsbasierten Lehrprojekt im europäischen Kontext, in dem Forschende der Germanistik aus unterschiedlichen Ländern auf Deutsch zusammenarbeiten. Hoffstaedter und Kohn (2016) wiederum erforschen DaF als Lingua franca bei Interaktionen zwischen französischen und niederländischen Schüler:innen.

3. Projektrahmen

Die Daten für den vorliegenden Beitrag wurden in einem VE-Projekt zwischen der Chuo-Universität in Japan in Tokyo und der Seoul National University (SNU) in Korea mit dem Titel „Studieren & Leben in Deutschland, Korea und Japan“, das im Herbst 2023 von Oktober bis Dezember durchgeführt wurde, erhoben. An beiden Universitäten war das Projekt in reguläre Lehrveranstaltungen mit einem Sprachlernfokus an den germanistischen Instituten eingebunden und somit mit dem Erwerb von Leistungspunkten verknüpft. Die Projektaufgabe bestand in der Erstellung einer Informationsbroschüre zu ausgewählten Themen des studentischen Lebens für Studierende, die einen Auslandsaufenthalt planen. Dabei sollten Inhalte zu allen drei kulturellen Kontexten (Korea, Japan und Deutschland) berücksichtigt werden. Die Aufgabe wurde in einer gemeinsamen Sitzung beider Kurse anhand einer Präsentation mit detaillierten Angaben zum Format des Projektprodukts, möglichen Themen, Tipps zur Recherche und Zusammenarbeit sowie zwei Kennenlernaufgaben für das erste Treffen erläutert. Es nahmen acht Studierende aus Japan und 13 aus Korea an diesem Projekt teil, wobei das Sprachniveau zwar heterogen war, insgesamt aber zwischen B1 und B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens eingeordnet werden kann (mit einzelnen Abweichungen nach oben und unten). Es wurden Gruppen mit fünf bis sechs Mitgliedern bestehend aus zwei Studierenden aus Japan und drei bis vier Studierenden aus Korea gebildet.

Die Zusammenarbeit innerhalb der Kleingruppen erfolgte über LINE, eine Messaging-App, die vor allem in Japan verwendet wird, und ZOOM, eine Online-Konferenz-Software. Die Gruppenchats wurden von den Studierenden in Japan verwaltet und die möglichst wöchentlichen Online-Konferenz-Treffen von den Studierenden in Korea. Dieser Aufteilung der Zuständigkeit lag das Ziel zugrunde, jeder Seite einen eindeutigen Verantwortungsbereich zuzuordnen (vgl. Abschnitt 2.1). In der Gestaltung der Zusammenarbeit waren die Kleingruppen sehr frei. Seitens der Kursleitung fand lediglich eine Lenkung in Bezug auf den Zeitrahmen, die Zwischenziele und die Aufgabenstellung statt. Das bedeutet, dass die Gruppen über die Aufgabenverteilung, die Frequenz der Treffen bzw. die Intensität der Chat-Diskussionen selbst entscheiden konnten (vgl. Würffel

13 Nach Gnutzmann 2017 ist das weltweite Verhältnis aus Sprechenden mit Englisch als L1 und L2 inzwischen 1:4 (2017: 231–232).

2022: 12). An den Treffen sowie an den Chatgesprächen waren die Lehrenden bzw. Forschenden¹⁴ nicht beteiligt. In den fortlaufenden Unterrichtssitzungen an beiden Universitäten wurde bei Bedarf auf Fragen und Probleme eingegangen oder Zeit zur Recherche und Vorbereitung der weiteren Projektarbeit zur Verfügung gestellt.

Die Studierenden wurden vor Beginn über den geplanten Verlauf und die Ziele des Projekts informiert, ebenso wie über die Bitte der Kursleitenden, den Projektverlauf zu dokumentieren und ausgewählte Daten nach Abschluss der Zusammenarbeit für wissenschaftliche Zwecke verfügbar zu machen.¹⁵ Durch die Mitarbeit der Studierenden konnte so ein Datenkorpus bestehend aus Screenshots und Textdateien der Chatverläufe, Videomitschnitten der Videokonferenzen, den Projektprodukten und retrospektiven Interviews mit einzelnen Studierenden zusammengestellt werden.

4. Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird eine Projektgruppe fokussiert, die aus zwei Studentinnen aus Japan (J1 und J2) und drei Studierenden aus Korea (K1, K2 und K3) besteht. Ausschlaggebend für diese Auswahl war die breite Datengrundlage zur Zusammenarbeit der Gruppe. Neben vier Videomitschnitten aus den synchronen Online-Treffen, dem vollständigen Chatverlauf und dem Projektprodukt liegen zu dieser Gruppe auch retrospektive Interviews von drei Beteiligten vor. Letztere wurden für den vorliegenden Beitrag jedoch nicht systematisch ausgewertet.¹⁶ Das von der Gruppe gewählte Thema lautet „Studiengebühren und Stipendien“. Tabelle 2 zeigt eine Übersicht der Videomitschnitte.

Video	Thema der Sitzung	Datum	Dauer	Anwesende
1	Kennenlernen	20. Oktober	25 min	J1, K1, K2, K3
2	Informationsaustausch	27. Oktober	25 min	J1, J2, K1
3	Flyer Layout	18. November	58 min	J1, K1, K2, K3
4	Detaillierter Inhalt	24. November	35 min	J1, K2, K3

Tabelle 2: Übersicht Online-Treffen

Die Gruppenarbeitssitzungen dauerten zwischen 25 und 58 Minuten. Bereits im ersten Sichtungsdurchlauf wird deutlich, dass die einzelnen Treffen sehr fokussiert mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten vonstatten gehen. Während die erste Sitzung dem Kennenlernen dient, sind die folgenden dem Austausch von Informationen zum Inhalt des Flyers, seiner Gestaltung und der Auswahl der aufzunehmenden Details gewidmet. Ein Blick auf die Termine und die jeweils anwesenden Studierenden legt nahe, dass die synchronen Zusammenkünfte eine Herausforderung darstellten. Die Empfehlung der Kursleitung sah wöchentliche Treffen vor, doch liegen zwischen dem 2. und dem 3. Termin drei Wochen. Des Weiteren konnten an keiner der Besprechungen alle Mitglieder teilnehmen, so war J2 lediglich einmal anwesend. Diese ersten Erkennt-

¹⁴ In der vorliegenden Studie sind die Forschenden zugleich auch die Lehrpersonen. Dem inhärenten Rollenkonflikt und damit verknüpften potenziellen Auswirkungen auf die erhobenen Daten, wie etwa sozialer Erwünschtheit, wurde versucht entgegenzuwirken, u. a. indem die Daten von den Studierenden erst nach Abschluss der Benotungsfrist zur Verfügung gestellt wurden und sie selbst eine Auswahl der Daten zur Verwendung für Forschungszwecke treffen konnten.

¹⁵ Eine schriftliche Einverständniserklärung zur Verwendung der anonymisierten Daten in der Forschung und in Publikationen wurde eingeholt.

¹⁶ Eine umfassende Auswertung hätte den Rahmen des vorliegenden Beitrags gesprengt, jedoch wurden sie punktuell zur Überprüfung der Interpretation der Interaktionsdaten herangezogen.

nisse lassen sich auch im Chatverlauf nachvollziehen, worauf noch in Abschnitt 5 näher eingegangen wird.

Für den vorliegenden Beitrag wurde der Videomitschnitt der zweiten Sitzung in Partiturnotation angelehnt an die halbinterpretative Arbeitstranskription HIAT (Rehbein et al. 2004) in Exmaralda vollständig transkribiert und ein Verbaltranskript erstellt, in dem auch Pausen, Mimik, Gestik und Angaben zum geteilten Bildschirm notiert wurden, um so die Vielschichtigkeit der Interaktionen abzubilden. Das Video wurde aufgrund einiger Sequenzen ausgewählt, in denen konkret über die Verteilung und Erledigung von Aufgaben gesprochen wird, wodurch für die Forschungsfragen relevante Aushandlungen nachvollzogen werden können. Nicht erfasst wurde der Zoom-Chat, in dem auch Informationen geteilt wurden, was zwar in der Interaktion thematisiert wird, aber nicht in den Videodaten zu sehen ist. Darüber hinaus steht nur der Videomitschnitt aus der Perspektive eines Gruppenmitglieds zur Verfügung, sodass sich möglicherweise voneinander abweichende Bildschirmansichten der einzelnen Studierenden nicht vergleichen lassen (vgl. Rösler & Zeyer 2022). Das Transkript sowie der LINE-Chatverlauf wurden in MAXQDA nach Redebeiträgen der Teilnehmenden und Interaktionsebenen (Czyzak 2023: 104 f.) kodiert, um den Gesamtverlauf des Austausches zu veranschaulichen. Dieser dient als Kontext für die im nächsten Schritt durchgeführte gesprächsanalytische Auswertung ausgewählter Sequenzen. In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse dargestellt und diskutiert.

5. Kooperation und Interaktion im VE-Projekt

5.1 Gesprächsverlauf in der Videokonferenz

Bei Abbildung 2 handelt es sich um Dokumentenportraits, die durch eine vollständige Kodierung des Verbaltranskripts nach Gesprächsteilnehmenden (links) und den Interaktionsebenen (rechts) mit Hilfe einer in MAXQDA zur Verfügung stehenden Visualisierungsfunktion erstellt wurden. Das bedeutet, dass die Redebeiträge und Ebenen anhand der Anzahl der Zeichen (hier Buchstaben) im Transkript gemessen werden. Hierbei handelt es sich weniger um eine präzise quantitative Auswertung, sondern viel mehr um eine Veranschaulichung des Gesprächsverlaufs. Die Dokumentenportraits geben somit einen ersten Überblick über die Gesprächsbeteiligung der drei in dieser Arbeitssitzung anwesenden Lernenden J1, J2 und K1 und über die Schwerpunkte im Gespräch. Im Mittelpunkt steht zunächst ein Informationsaustausch, in dem sich die Studierenden gegenseitig über Studiengebühren, Stipendien und Stipendienorganisationen in den jeweiligen Heimatländern informieren. Dieser Videokonferenz ist ein Kennenlernetreffen vorausgegangen, bei dem J1, K1, K2 und K3 anwesend waren, J2 jedoch nicht.

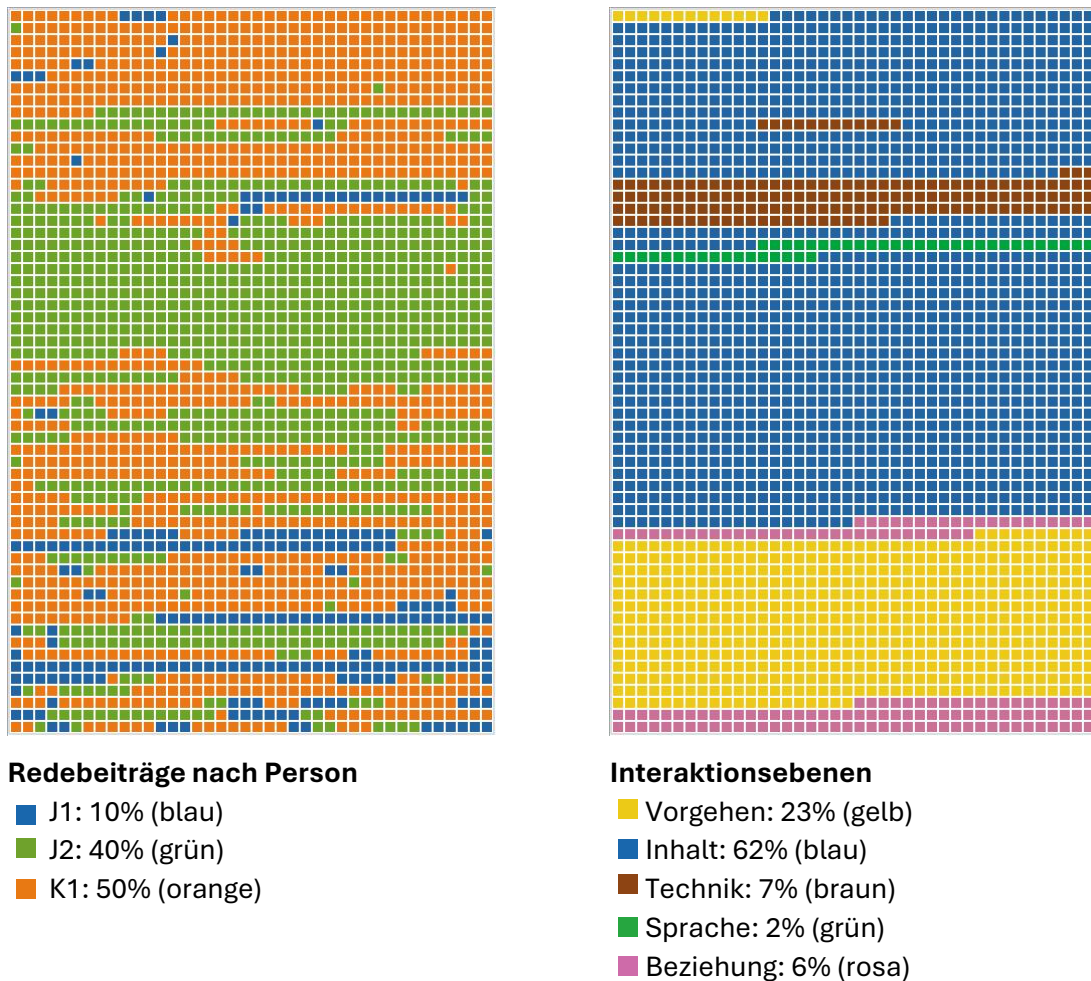


Abbildung 2: Dokumentenportraits der Videokonferenz

Das Gespräch dauert knapp 25 Minuten und findet am späten Abend statt. Die Interaktion beginnt zwischen J1 (blau) und K1 (orange), da J2 (grün) sich erst nach ca. anderthalb Minuten mit Bild dazu schaltet. Alle drei Gruppenmitglieder sind anschließend mit Ton und Bild im Videokonferenzraum vertreten. Die Kodierung zeigt, dass der größte Anteil an Redebeiträgen von K1 (orange) beigesteuert wird, der hier die Rolle eines Moderators übernimmt. Er ist auch der Gastgeber des Meetings und verfügt über die Rechte, den Bildschirm zu teilen und Teilnehmenden Zutritt zum Meetingraum zu gewähren. Im oberen Viertel des Dokumentenportraits dominiert K1, da er die Informationen über Stipendien und Studiengebühren in Korea monologisch anhand eines Word-Dokuments vorträgt. Nur vereinzelt gibt es Rückmeldungen und Rückfragen der beiden Studentinnen. Es folgt ein längerer Redebeitragsblock von J2, die ihrerseits Informationen aus dem japanischen Universitätsleben monologisch, allerdings ohne ein geteiltes Dokument präsentiert. Im Gesprächsverlauf wird deutlich, dass die Bildschirmfreigabe offenbar nur beim Gastgeber liegt und es Schwierigkeiten bei der Übertragung der Rechte gibt. In dieser Sequenz stellt K1 Rückfragen, J1 hält sich weiterhin zurück und beteiligt sich vor allem durch verbale und nonverbale Rückmeldesignale. Nach Abschluss des Inputs beider Seiten zeigt die untere Hälfte des Dokumentenportraits mehr Turnwechsel zwischen den einzelnen Personen und auch längere Redebeiträge von J1. Aus dieser zweiten interaktiven Hälfte der Videokonferenz stammen die Transkriptausschnitte, die in Abschnitt 5.2 genauer betrachtet werden.

Die rechte Seite der Abbildung 2 zeigt die Visualisierung der Kodierung des Gruppengesprächs nach Interaktionsebenen. Aufbauend auf Überlegungen von Kallmeyer (1985: 85) und Spiegel (2006: 11) dient die Markierung der Gesprächssequenzen nach Interaktionsebenen

der Veranschaulichung, welche Ebene der Interaktion in der jeweiligen Phase im Vordergrund steht (Czyzak 2023: 20 f.). Nach einer kurzen Klärung des Vorgehens bezüglich der Reihenfolge für die Vorstellung der Rechercheergebnisse am Anfang (gelb markiert) steht der inhaltliche Informationsaustausch (blau) im Mittelpunkt. Dieser inhaltliche Fokus (ca. 62 %) entspricht der monologischen Präsentation der länderspezifischen Informationen durch K1 und J2. In brauner Farbe sind kurze Episoden zur Technik markiert. Zuerst wird die gegenseitige akustische Verständlichkeit überprüft, anschließend folgt eine längere Aushandlung zu technischen Nutzungsmöglichkeiten der Software an den beiden Universitäten (ca. 7 %). Der grün markierte Bereich (2 %) veranschaulicht einen sprachfokussierten Austausch, zum Unterschied zwischen den Verben *verleihen* und *bekommen* und die Frage, ob das Geld zurückgezahlt werden muss. Im Anschluss an den Informationsaustausch folgt die Besprechung des weiteren Vorgehens (gelb, ca. 20 %), worauf in der gesprächsanalytischen Betrachtung noch genauer eingegangen wird. Abgeschlossen wird das Gespräch durch eine Abschiedssequenz von ca. einer Minute, die in rosa als Beziehungsebene markiert wurde, ebenso wie eine kurze Entschuldigungssequenz am Ende des inhaltlichen Austausches (insgesamt ca. 6 %).

Der Vergleich der beiden Dokumentenportraits macht visuell deutlich, dass die gegenseitige Vorstellung der Informationen aus dem eigenen Kontext vortragsartig erfolgt, im Gegensatz dazu der Austausch zum weiteren Vorgehen überwiegend dialogisch von allen drei Studierenden bestritten wird. Dies entspricht somit dem Basiselement 2 der lernförderlichen Aushandlung und Interaktion (vgl. Gilles 2007: 48).

5.2 Gesprächsanalytische Auswertung ausgewählter Passagen

Im Folgenden werden die Interaktionen unter den Lernenden anhand von Transkriptauszügen, in denen es um die Aufgabenverteilung geht, nachvollzogen.

5.2.1 Verständnisvolle Gegenseitigkeit

In Transkriptauszug 1 steht die Beziehungsebene gleich im Anschluss an den inhaltlichen Austausch im Vordergrund, bevor die Vorgehensebene fokussiert wird (vgl. Abb. 2). Der Auszug beginnt, nachdem J2 ihren Vortrag beendet und K1 sich mit der Frage an J1 wendet, ob sie etwas beitragen möchte. J1 ist unvorbereitet und entschuldigt sich dafür bei den beiden anderen Gruppenmitgliedern, die freundlich und verständnisvoll reagieren.

Transkriptauszug 1: Nichts gemacht

[1]	359 [18:10.2]	360 [18:11.8]361 [18:13.0]362 [18:14.1]	363 [18:16.1]364 [18:17.1]365 [18:18.2]
K1 [v]	... für die information und ... J1?		
J1 [v]	xxx ... äh entschuldigung		
J2 [v]	jaaaa		
p	1,1 1		
[2]	366 [18:23.1]	367 [18:24.2]	368 [18:26.3]369 [18:28.3]
K1 [v]	ah dokument? ah		
J1 [v]	heut abend habe ich äh keine ... k ... xxx	ja und äh ...ie und	habe ich äh
[nv]		K1 nickt	J1 lacht verlegen

[3]	..	370 [18:30.7]371 [18:31.3]	372 [18:35.6]
K1 [v]	uhm	kein problem	
J1 [v]	auch kei und ... ja entschuldigung i i ich habe ... nichts gemacht		
[nv]			J1 schaut verlegen nach

[4]	..	373 [18:37.1]	374 [18:38.2]	375 [18:40.2]
K1 [v]	kein problem weil ja			
J2 [v]	uhm	ja das ist okay äh ja		
[nv]	unten	K1 nickt	J2 nickt und lächelt	

Anhand des Verbaltranskripts lässt sich nachvollziehen, dass J1 sich nicht wohl damit fühlt, keinen Beitrag zur Zusammenarbeit leisten zu können. Zweimal entschuldigt sie sich explizit (365, 371). Darüber hinaus finden sich zahlreiche Verzögerungssignale wie z. B. durch „äh“ gefüllte oder ungefüllte Sprechpausen, die sowohl darauf hinweisen können, dass es ihr unangenehm ist, sich entschuldigen zu müssen, als auch Anzeichen für Wortfindungsschwierigkeiten, sich angemessen zu entschuldigen, sein können. K1 interpretiert die Verzögerungen als letzteres und versucht zu helfen, indem er ein Wort mit steigender Intonation in leicht fragendem Ton vorschlägt (366). J1 nimmt den Vorschlag zwar an, dieser scheint aber nicht ganz zu ihrer Mitteilungsabsicht zu passen, da sie versucht etwas zu ergänzen, wofür sie jedoch keinen passenden Ausdruck zu finden scheint und sich letztendlich für die Formulierung „ich habe nichts gemacht“ (371) entscheidet. Es entsteht der Eindruck, dass sie unvorbereitet zu dem Treffen gekommen ist. Ihre Befangenheit spiegelt sich auch in Mimik und Gestik wider. Sie schaut verlegen nach unten (369) und senkt den Kopf in einer leichten Verbeugung (372). K1 und J2 lächeln und akzeptieren die Entschuldigung, indem sie mehrmals nicken und versichern, dass es in Ordnung sei (373, 374, 375).

Diese Sequenz zeigt, dass die Zusammenarbeit von einer freundlichen und harmonischen Atmosphäre geprägt ist. Zugleich wird die individuelle Verantwortungsübernahme für die Gruppenaufgabe deutlich (vgl. Basiselement 3, Gilles 2007: 48). Die Zeitmarkierungen in der Kopfzeile der Transkript-tabelle vermitteln einen Eindruck davon, wie viel Zeit sich die Lernenden gegenseitig zugestehen, um ihre Redebeiträge zu konstruieren. Vereinzelt werden auch vorsichtig Unterstützungsversuche unternommen, ohne dabei einander ins Wort zu fallen. Diese Art der gegenseitigen Rücksichtnahme und zurückhaltenden Hilfestellung bietet Raum zur Selbstkorrektur und Umsetzung der geplanten Redeabsicht und kann somit nicht nur als lernförderlich betrachtet werden (vgl. Ohta 2001: 90), sondern auch als ein Anzeichen für den hohen Grad an Reziprozität unter den Gruppenmitgliedern (vgl. Abschnitt 2.3.1). Dies wiederum lässt sich auch als Anzeichen einer positiven Interdependenz in der Gruppe ansehen (vgl. Basiselement 1, Gilles 2007: 48), sowohl in Bezug auf das Erreichen des konkreten Projektziels – die Erstellung eines Flyers – als auch auf das damit einhergehende Lernziel, sich beim Deutschlernen und insbesondere bei der mündlichen Interaktion zu unterstützen.

Transkriptauszug 1 ist in zweierlei Hinsicht zentral: Zum einen findet hier der Übergang vom monologisch vortragenden Teil des Gesprächs zum aushandelnden Abschnitt statt; zum anderen kann nachvollzogen werden, wie die Gruppe mit versäumten selbstauferlegten Hausaufgaben umgeht. Die Tatsache, dass J1 inhaltlich zu diesem Treffen nichts beitragen kann, spielt im weiteren Verlauf der Sitzung eine Rolle und wird in Transkriptauszug 2 und 3 wieder aufgenommen.

5.2.2 Bitten und Aufforderungen

Hier nicht betrachtet wird ein Austausch von ca. zweieinhalb Minuten, in dem sich die Studierenden darüber verständigen, ob alle auf demselben Kenntnisstand in Bezug auf das Gruppenprodukt sind. K1 denkt laut darüber nach, welche weiteren Arbeitsschritte anstehen, allerdings

scheint die Abwesenheit der Gruppenmitglieder K2 und K3 eine Bearbeitung der Projektaufgabe zu erschweren. Nachdem zweimal zur Sprache kommt, dass beim nächsten Arbeitstreffen die anderen beiden vielleicht dabei sein können, beginnt K1 das Gespräch zum Ende überzuleiten, mit der Frage, was heute noch erledigt werden könnte (441).

Transkriptauszug 2: Organisation der weiteren Zusammenarbeit

[1]	441 [21:01.8]	442 [21:08.3]443 [21:09.8]
K1 [v]	für heute öhm ... welche aufgabe können wir machen? noch machen?	
J2 [v]		hmmmm?
P		1,4
[2]	444 [21:11.0]	445 [21:13.7] 446 [21:14.9] 447 [21:19.5]
J1 [v]	wir kann wir eine XXX eto yesss ...äh K1 äh... könn könn kön eto ...	
p	2,8	
[nv]	J2 richtet sich das Haar	
[3]	..	448 [21:34.9]
J1 [v]	könntest du dein deine datei auf line oder andere andere ort hochladen?	
J2 [v]		jaja
[nv]		K1 und J2 nicken
[4]	449 [21:36.5]450 [21:37.4]451 [21:38.5]	
J1 [v]	hm	
J2 [v]	und ähm vielleicht andere leute ... können unsere dokument sehen und	
P	1,1	
[nv]	J1 nickt	
[5]	.. 452 [21:45.8] 453 [21:47.7]	454 [21:51.7] 455 [21:53.6]
K1 [v]	hmhm	ja ergänzen hm
J1 [v]		hmhm
J2 [v]	... vielleicht ah etwas ... etwas noch schreiben oder ... zusammenfassen oder weiter	
[nv]	K1 nickt	
[6]	.. 456 [21:55.6]457 [21:56.2]	458 [21:57.5]459 [21:58.2]460 [21:59.4]
K1 [v]	hm	hm
J1 [v]		
J2 [v]	schreiben oder weiter suchen oder ja und J1 kann kann auch ...	
[7]	.. 461 [22:03.8] 462 [22:04.4]463 [22:05.7]	464 [22:07.7] 465 [22:11.3]
J1 [v]	ja	tschuldigung
J2 [v]	ahhh ähm ja ... wenn du möchtest oder ... oder ja wenn du möchtest ... etwas	
[nv]	J1 lacht verlegen J1 lacht J1 spricht lachend	
[8]	.. 466 [22:14.0]467 [22:14.7]468 [22:16.7]	
J2 [v]	schreiben können ja ... ja ja	

K1 übernimmt als Gastgeber des Online-Meetings wieder die Moderation und initiiert den Austausch zum nächsten Thema mit einer Frage an die Gruppe. Er bezieht sich allerdings selbst mit ein, indem er das Pronomen „wir“ verwendet. J1 nutzt die längere Sprechpause, in der lediglich J2 durch ein leises „hmmm“ signalisiert, dass sie nachdenkt (443), aber niemand das Rederecht ergreift, und bittet darum, die gerade vorgestellten Informationen für alle an einem gemeinsamen Ablageort zugänglich zu machen. In ihrer Bitte übernimmt sie zunächst die Formulierung von K1 mit „wir“ (445), korrigiert sich aber sofort selbst und richtet die Anfrage explizit an K1, indem sie ihn namentlich anspricht (447). J2 greift den Vorschlag auf und entwickelt ihn weiter, indem sie vorschlägt, dass die Informationen von den anderen ergänzt werden können und lädt J1 durch eine direkte Anrede dazu ein (460), dort etwas hinzuzufügen. J1 nimmt diese Einladung als wiederholten Hinweis auf ihren mangelnden Beitrag zur heutigen Sitzung wahr und entschuldigt sich erneut (463). J2 schwächt die Aufforderung umgehend durch die Formulierung „wenn du möchtest“ (463, 464) ab. K1 verfolgt diese Konstruktion eines Vorschlags zum weiteren Vorgehen durch seine beiden Gruppenkolleginnen und signalisiert seine Zustimmung durch Nicken (448), Hörerrückmeldungen (452, 455) und einzelne Formulierungsvorschläge (454). Diese Sequenz steht somit beispielhaft für die Anwendung sozialer Kompetenzen in der Zusammenarbeit (vgl. Tabelle 1 Basiselement 4).

Ein solches Vorgehen ist für diese Gruppensitzung charakteristisch: K1 stößt ein neues Thema an, es werden vorsichtig Vorschläge formuliert und durch Ergänzungen gemeinsam ausgearbeitet. In Transkriptauszug 2 werden Gruppenmitglieder zwar zweimal namentlich angesprochen, doch sind die Realisierungen in beiden Fällen durch Häsimationsmarker, Neuformulierungen und die Nennung von Optionen stark abgeschwächt, so dass die Äußerungen weniger Zuweisungscharakter haben, sondern viel mehr einem zurückhaltend formulierten Vorschlag entsprechen. Diese expliziten namentlichen Anreden sind ein typisches Merkmal für synchrone Online-Settings (vgl. Rösler & Zeyer 2021: 546). Da hier nicht durch Gesten oder Blickkontakt angedeutet werden kann, wer angesprochen wird, müssen die Beteiligten einander ansprechen, womit J1 jedoch Schwierigkeiten zu haben scheint, was womöglich auf Unsicherheiten in Bezug auf die Aussprache des Vornamens von K1 zurückzuführen sein könnte.

5.2.3 Aufgaben anbieten und übernehmen

Transkriptauszug 3 schließt unmittelbar an die vorangegangene Sequenz an. K1 nennt das Konzept und Design als noch klärungsbedürftig. Diese Überlegung nutzt J1 als Gelegenheit, einen Beitrag zu leisten, indem sie anbietet, die Gestaltung zu übernehmen. Dieses Angebot wird von den beiden anderen freudig angenommen und mit Interesse an den künstlerischen Fertigkeiten von J1 honoriert.

Transkriptauszug 3: Aufgabenverteilung

[1]

469 [22:17.7]

470 [22:25.3]

K1 [v] hm machen wir das pamphlet detail detailgetreu oder einfach? *the concept we need*

[2]

471 [22:27.5]

472 [22:29.3] 473 [22:30.3]

474 [22:31.6] 475 [22:33.8]

476 [22:35.8] 477 [22:36.9]

K1 [v]	wir brauchen konzept	das konzept	und auch design ... kunstkunstdinge
J1 [v]		äh...	ah ja
J2 [v]	hm	... hm	
P		2	

[3]	478 [22:38.1]	479 [22:44.1]	
J1 [v]	ja äh beim design kann ich vielleicht he helfen ah ah so ja ich kann nicht bildschirm		
[4]	480 [22:48.2]	481 [22:53.6]	
J1 [v]	teilen so <i>ano</i> äh ... ich habe eine ... eine ... äh ... <i>painting soft</i> ha ich habe eine <i>painting</i>		
[5]	482 [22:57.8]483 [22:58.5]	484 [23:02.4]485 [23:04.4]	
K1 [v]	hmhm	oh ah du du hast	
J1 [v]	<i>soft software</i> also ... ja vielleicht kann ich design machen		
J2 [v]		oh xxx uhmmm	
[nv]	K1 nickt J2 nickt	J2 lächelt	
[6]	486 [23:06.4]	487 [23:10.1]	488 [23:12.5] 489 [23:13.8]
K1 [v]	eine xxx und du kannst auch malen selbst selbst malen	ohhhh	
J1 [v]		jjjjaaa	ein bisschen
J2 [v]			ohhh
[nv]	J2 lächelt und nickt	J1 lacht verlegen, nickt	
[7]	490 [23:15.4]491 [23:16.6]492 [23:17.6]	493 [23:18.8]494 [23:20.8]	
K1 [v]	super	gut	
J1 [v]		danke	
J2 [v]	super	ja	
p	1,2	4,3	
[nv]	J2 lacht K1 zwei Daumen hoch		

K1 fokussiert das Gespräch auf das Design des Flyers, indem er zunächst die Frage stellt, wie dieser aussehen soll, „*detailgetreu oder einfach*“ (469). Er scheint aber nicht sicher zu sein, ob seine Frage seiner Redeabsicht entspricht und fügt eine Erklärung auf Englisch hinzu (470), die er sofort auf Deutsch paraphrasiert (471). Diese Strategie setzt er über den Verlauf des Gruppengesprächs häufiger ein. Zum einen probiert er so verschiedene Formulierungen aus und experimentiert mit seinen Sprachfähigkeiten, zum anderen wird dadurch sichergestellt, dass er verstanden wird, auch wenn er nicht ganz korrekte oder den beiden anderen unbekannte Formulierungen verwendet, und die Zusammenarbeit weitergehen kann. Es zeigt sich, dass die *promotive interaction* nach Gilles (2007) hier nuanciert zu betrachten ist: Die Gruppenarbeit ist auf einen Austausch und auf das Erreichen eines gemeinsamen Verständnisses der anstehenden Arbeitsschritte ausgerichtet; zugleich beeinflussen jedoch die vorhandenen sprachlichen und interaktionalen Ressourcen der Lernenden deren Möglichkeiten der Zusammenarbeit.

Anschließend entsteht eine Pause von ca. 2 Sekunden, in der niemand das Rederecht ergreift, so dass K1 seinen Gedanken weiter ausführt und zum Ausdruck bringt, dass es auch um die künstlerische Gestaltung des Flyers geht. Erneut verwendet er ein Wort, das er vermutlich aus dem Englischen kennt, „*design*“ (475), und bietet gleich darauf die alternative Formulierung „*kunstdinge*“ an (476). Während J2 durch Rückmeldesignale zeigt, dass sie ihm folgt, setzt J1 zweimal durch „*äh*“ (473) und „*ah ja*“ (476) an, einen Redebeitrag zu leisten. In technisch vermittelter Onlinekommunikation wird die Erteilung bzw. das Ergreifen des Rederechts durch zeitliche Verzögerungen und unterschiedliche Darstellungen auf den eigenen Bildschirmen oft erschwert, was insbesondere für Lernende, die in der Zielsprache kommunizieren, eine zusätzliche Heraus-

forderung bedeutet (vgl. Schart 2021: 55; Rösler & Zeyer 2021: 550; Feick & Alm 2021). Durch die Sprechpausen und das langsame Gesprächstempo gelingt es J1, das Rederecht zu ergreifen. Sie bietet an, sich mit Hilfe einer Grafiksoftware um das Design zu kümmern. Auch sie greift auf einen englischen Begriff zurück, der aber in der Form ペイントソフト(peinto sofuto) im Japanischen verwendet werden kann, und passt ihn in mehreren Schritten so an, dass er als zielsprachlich angemessen gelten kann (481). Das Zögern bei der Konstruktion der Äußerungen könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich sowohl K1 als auch J1 nicht sicher sind, ob bzw. inwieweit die Wörter auch im Deutschen so verwendet werden. Insbesondere bei J1 zeigt sich die Unsicherheit durch mehrfaches Aussprechen des Begriffs *painting software* in unterschiedlichen Varianten, möglicherweise, um für sich selbst zu überprüfen, ob er ihrem Sprachgefühl nach ins Deutsche passt.

Das Angebot von J1, das Design zu übernehmen, kommt zwar zügig, wird aber durch Häsitationsmarker (479, 480), „vielleicht“ (483) und die Begründung, dass sie eine Software dafür nutzt, abgeschwächt. J2 und K1 bringen sofort ihre Zustimmung zu diesem Vorschlag und die Bewunderung für diese Fähigkeit durch Ausrufe (484, 489) und interessierte Rückfragen (485) zum Ausdruck. Die Anerkennung der künstlerischen Kompetenzen von J1 und die Annahme des Angebots schließt die Aushandlung darüber, wie die Gestaltung des Flyers gehandhabt werden soll, ab. Es folgt eine beziehungsorientierte Phase. Diese abschließende Verhandlung der Aufgabe des Flyerdesigns bietet J1 die Möglichkeit, sich aktiv in das zweite Arbeitsgruppentreffen einzubringen und trotz der versäumten Vorbereitung an dieser Stelle einen für die Gruppe wertvollen Beitrag leisten zu können. Da somit alle für diese Sitzung vorgesehenen Tagungsordnungspunkte geklärt werden konnten, leitet K1 das Ende der Sitzung ein, in dem er darauf verweist, dass K3, die nicht anwesend ist, eine Terminabfrage für das nächste Treffen einrichten werde. Es schließt sich eine längere Abschiedssequenz an und das Meeting wird beendet.

Das wiederkehrende Muster, das dieser Zusammenarbeit zugrunde liegt, lässt sich wie folgt zusammenfassen: Eine zu klärende Frage oder Aufgabe wird in den Raum gestellt und es wird abgewartet, bis jemand sich ihrer annimmt, ohne sie jemandem zuzuweisen. Die Gruppenmitglieder gelten als statusgleich, so dass eine explizite Aufforderung an eine Person, eine Aufgabe zu übernehmen, unangemessen erscheint. Dadurch zeigt sich, dass der Gruppe ein gemeinsames Verständnis von Gleichheit zu Grunde liegt (vgl. Tabelle 1 insbesondere Basiselemente 1, 2 und 3).

5.3 Gesprächsverlauf im Chat

Die Betrachtung der Interaktion während der Videokonferenz in Abschnitt 5.2 zeigt, dass die Zusammenarbeit dieser Gruppe nicht nur in synchronen Meetings, sondern auch über den Messengerdienst abgewickelt wird. Es finden sich explizite Hinweise darauf, wie zum Beispiel in Transkriptauszug 2 (447) oder am Ende des Gesprächs in der Bezugnahme auf die Terminabfrage. Daher soll im Folgenden ein Einblick in die Chatinteraktion gegeben werden.

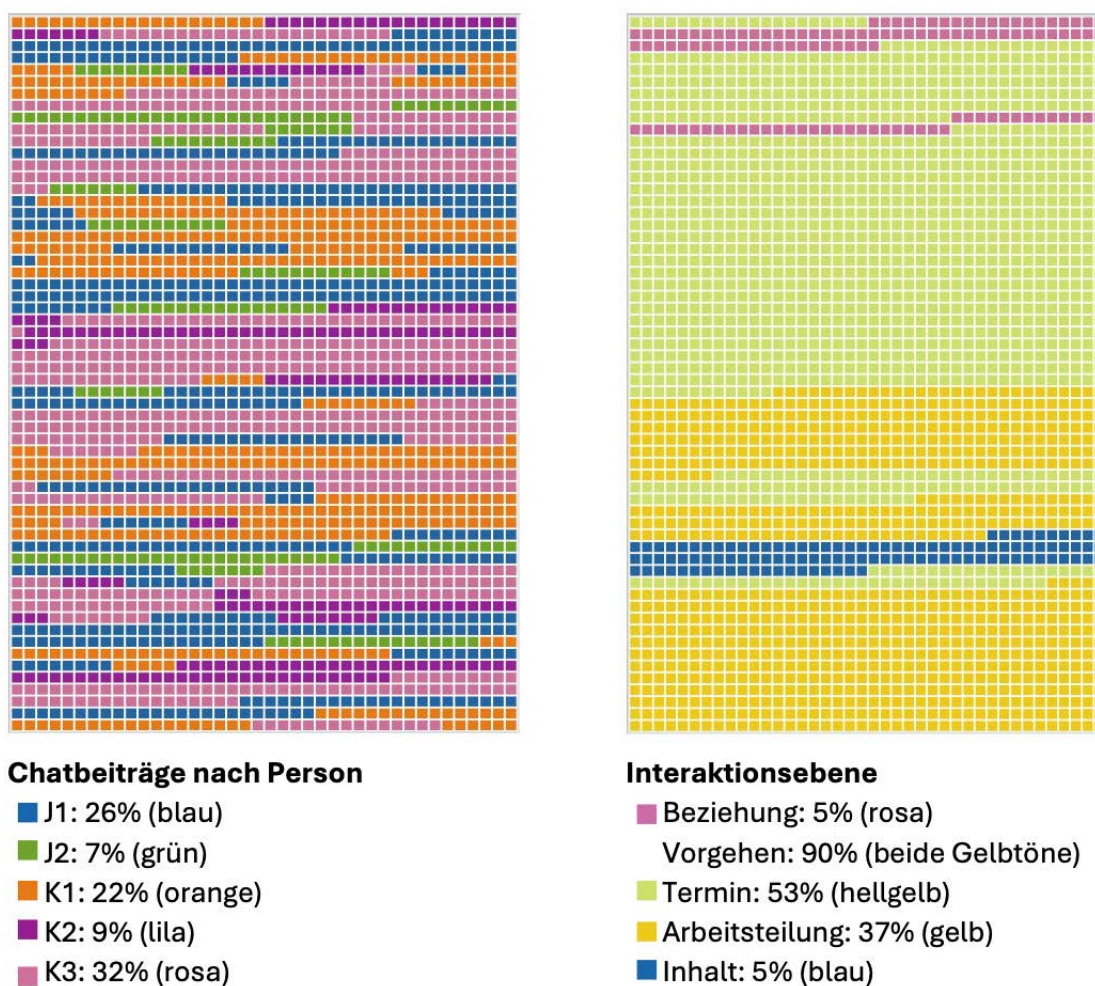


Abbildung 3: Dokumentenportraits des Messengers

Abbildung 3 veranschaulicht anhand von zwei Dokumentenportraits den vollständigen zwei-monatigen Verlauf der Kommunikation über den Messenger. Auf der linken Seite sind die Wortmeldungen nach Gruppenmitgliedern kodiert und die rechte Übersicht zeigt die Interaktionsebenen, die im Chat im Vordergrund stehen. Augenfällig ist, dass sich die Dokumentenportraits der Kodierung nach Personen in der betrachteten Videokonferenz und im Chat stark voneinander unterscheiden. Während die Hälfte aller Redebeiträge in der Sitzung von K1 geleistet werden, sind es im Chat lediglich 22 % (orange). Noch größer ist dieser Unterschied bei J2 (grün), die in der Videokonferenz 40 % zum verbalen Austausch beisteuert, sich im Chat aber mit nur 7 % Anteil stark zurückhält. Ähnlich gering fällt die verbale Beteiligung durch K2 (lila) mit 9 % aus. Im Gegensatz dazu zeigt J1 (blau) im Chat eine konstant hohe Beteiligung mit 26 %, in der betrachteten Onlinesitzung sind es hingegen lediglich 10 %. Die meisten Impulse im Chat kommen jedoch von K3 (rosa) mit rund 32 %, die in der untersuchten Videokonferenz nicht anwesend ist. Eine qualitative Auswertung der Chatbeiträge würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen, weshalb an dieser Stelle lediglich hervorgehoben werden soll, dass sich die Beteiligung der Gruppenmitglieder auf den unterschiedlichen Plattformen stark unterscheidet und eine hohe Aktivität im synchronen Austausch nicht auf eine hohe Initiative im Chat schließen lässt und umgekehrt. Darüber hinaus verdeutlicht die Übersicht in Tabelle 2, dass sich J2 mit nur einer Teilnahme an den synchronen Videokonferenzen dort nur selten einbringt, die Auswertung des Gesprächs jedoch zeigt, dass sie mit einem umfangreichen inhaltlichen Input erheblich zu dieser einen Sitzung beiträgt.

Auch in Bezug auf die Interaktionsebenen wird im Chat eine gänzlich andere Zusammensetzung als in der Videokonferenz deutlich. Abgesehen von einer kurzen Interaktion, in der sich K2, K3 und J1 vorstellen, steht in 90 % der Kommunikation – hier auch anhand der Zeichen bemessen – das gemeinsame Vorgehen im Vordergrund. Besonders in der ersten Hälfte des Chatverlaufs werden Terminabsprachen (53 %, hellgelb) getroffen und Zugangslinks zu den Meetings geteilt, erst ab Mitte November wird auch die Arbeitsteilung (37 %, gelb) verhandelt und festgehalten. Somit bestätigen sich in der vorliegenden Studie Ergebnisse vorangegangener Arbeiten, in denen gezeigt werden konnte, dass mobile Messenger-Dienste in solchen Projektsettings vor allem zur Organisation und für die Vereinbarung von Treffen genutzt werden (u. a. Feick & Knorr 2024: 178). Im Chat werden darüber hinaus Links und Dokumente, an denen gemeinsam gearbeitet wird, hinterlegt. Bei den beiden verbleibenden Passagen, die nicht zu den Absprachen zum Vorgehen gerechnet werden, geht es zum einen um eine Sequenz, in der auf eine Krankmeldung und Absage der Teilnahme von J2, Genesungswünsche ausgesprochen werden, und zum anderen um eine inhaltliche Rückfrage zum Studium in Deutschland von J1 an J2 mit entsprechender Rückmeldung.

Abbildung 4 vermittelt einen Eindruck über die Chat-Kommunikation in der Projektgruppe. Bei dem dargestellten Ausschnitt handelt es sich um die Absprachen, die die betrachtete Videokonferenz rahmen. K1 teilt die Zugangsdaten für das Treffen und im Anschluss den Videomitschnitt sowie sein Dokument zu den Stipendien und Studiengebühren in Korea, J2 lädt ihrerseits das Dokument zum japanischen Kontext hoch, es wird gedankt und es folgen Gute-Nacht-Wünsche in der Partnersprache. Die Kommunikation wird auch im Chat fast ausschließlich auf Deutsch realisiert, abgesehen von beziehungsstiftenden Formeln in der L1 der jeweils anderen Studierendengruppe und vereinzelt Begriffen im Englischen wie etwa *Zoom Recording*.



Abbildung 4: Auszug aus Chatverlauf

Im Anschluss an die Nachbereitung des Onlinetreffens durch K1 und J2 finden im Chat bis zum 13. November keine Aktivitäten statt. Erst durch die Mitteilung der eigenen Verfügbarkeit und die Bitte um Terminfindung durch J2, wird ein längerer Austausch angeregt und ein Treffen für den 18. November (vgl. Tabelle 2) vereinbart. Hier zeigt sich erneut eine große Herausforderung, die solche Kooperationsprojekte im laufenden Semester mit sich bringen: ein gemeinsames Zeitfenster für die synchrone Gruppenarbeit zu finden.

6. Fazit und Ausblick

Der Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse einer Studie zur Gestaltung einer kooperativen Arbeitsweise vor. Eine Besonderheit der Daten besteht darin, dass sie ohne Beteiligung einer Lehrperson oder Forschungsassistenten erhoben werden konnten und somit Einblicke in die Projektarbeit geben, wie sie weitestgehend ohne eine lenkende Hilfestellung verläuft. In Bezug auf die Aushandlung der Aufgabenverteilung (Forschungsfrage 1) zeigt die gesprächsanalytische Auswertung der Fallbeispiele, dass die Interaktion unter den Projektteilnehmenden von einem hohen Maß an Gleichheit und Gegenseitigkeit geprägt ist, was einem kollaborativen Interaktionsmuster nach Storch (2002: 130) entspricht und auf eine positive soziale Interdependenz schließen lässt (vgl. Würffel 2022; Gilles 2007). Zwar finden sich in den hier vorgestellten Daten keine sprachstrukturellen Reparaturen, doch gehen die Beteiligten reziprok auf ihre Äußerungen ein, machen Formulierungsvorschläge oder erweitern schrittweise gemeinsam Ideen zum Vorgehen. Das bedeutet, dass die ko-konstruktiven Handlungen hier auf einer inhaltlichen und vorgehensbezogenen Ebene angesiedelt sind. Die Gleichheit innerhalb der Gruppe – den Interaktionsmustern nach Storch folgend – kommt vor allem darin zum Ausdruck, dass Aufgaben nicht in Form expliziter Zuweisung vergeben, sondern vielmehr in den Raum gestellt und selbstinitiativ nach eigenem Ermessen übernommen werden.¹⁷ Bitten oder Aufforderungen, die an bestimmte Personen adressiert sind, werden sprachlich abgeschwächt und die Optionalität, der Aufforderung zu folgen, betont. Wenn kein Beitrag geleistet werden kann, wird verständnisvoll reagiert und bestätigt, dass dies unproblematisch sei. Gleichzeitig ist das Bedürfnis, sich angemessen einzubringen, auch ein Indikator für das zugrunde liegende Verständnis als gleichgestellte Projektbeteiligte mit einer individuellen Verantwortung am Gruppenprodukt (vgl. Tabelle 1 Basiselemente 1 und 3). Inwiefern neben individuellen Einflussfaktoren auch kulturelle Orientierungsrahmen hierbei eine Rolle spielen, lässt sich mit der zugrunde liegenden Analysemethode nicht erfassen, könnte jedoch einen interessanten Aspekt für künftige Auswertungsansätze darstellen.

Darüber hinaus lassen sich aus den Videokonferenzdaten wie auch aus dem Chat Herausforderungen ablesen (Forschungsfrage 2). Projektübergreifend ist in erster Linie der zeitliche Faktor zu nennen. Obgleich sich die Studierenden in derselben Zeitzone befinden, ist die Organisation eines Treffens, an dem alle teilnehmen können, nicht möglich und führt dazu, dass u. a. die Empfehlung der Kursleitung, wöchentliche Besprechungen durchzuführen, nicht umgesetzt werden und die Aufgabenbearbeitung nur teilweise synchron erfolgen kann. Dennoch zeigen sich die Studierenden sehr darum bemüht, ihren Beitrag zum Projekt arbeitsteilig – also eher kooperativ im oben genannten Sinne – zu leisten, etwa durch die individuelle Recherche von Informationen, wobei das hohe Engagement sicherlich auch auf die Situierung in einem benoteten Sprachkurs zurückzuführen ist. Dies wiederum verdeutlicht, wie derlei Projektsettings vielfältige Formen der Zusammenarbeit eröffnen, die von den einzelnen Lernenden aktiv genutzt werden können.

In den hier fokussierten Daten finden sich, abgesehen von einer kurzen Bedeutungsaushandlung (vgl. 5.1), keine sprachbezogenen Interaktionen. Dennoch wirkt sich die Nutzung der gemeinsamen Lingua franca Deutsch auf die Zusammenarbeit aus und bietet zahlreiche Lerngelegenheiten. So stellt die angemessene verbale Umsetzung von kommunikativen Ernstfällen (vgl. Abschnitt 2.4), wie die Entschuldigung für mangelnde Vorbereitung (5.2.1), die Bitte um Informationen (5.2.2) oder die Formulierung von Vorschlägen (5.2.2 und 5.2.3), die Lernenden vor Herausforderungen, bietet aber gleichzeitig eine Gelegenheit, außerhalb des Unterrichts in der Zielsprache zu handeln. Die Konstruktion von Äußerungen, die in klassischen Lehr-/Lernsitu-

17 Die Aufgabenverteilung wurde so auch von J2 im retrospektiven Interview beschrieben: *Ich glaube, wir haben uns zunächst für ein Thema entschieden und dann entschieden, was wir auf die einzelnen Seiten schreiben wollten, und dann haben die Leute, die dies oder das machen wollten, gesagt, dass sie es machen würden.* (Übersetzung aus dem Japanischen)

ationen im Plenum eher selten realisiert werden, erfordert hier mehr Zeit, Selbstkorrekturen und Paraphrasen, zum Teil auch den Rückgriff auf einzelne Worte aus anderen Sprachen, wie dem Englischen bzw. der eigenen L1. Dadurch entsteht eine gewisse Unsicherheit, inwiefern die verwendeten Wörter und Strukturen der Mitteilungsabsicht entsprechen. Zum anderen aber auch in Bezug auf die Rezeption sowie auf geteiltes Wissen: Werden die gewählten Formulierungen verstanden? Ist das bezeichnete Konzept bekannt? Besteht unter den Gruppenmitgliedern Konsens in Bezug auf das gemeinsame Produkt und die dazugehörigen Teilaufgaben? Hinzu kommen technische Herausforderungen und die gruppeninterne Beziehungsgestaltung, etwa durch eine namentliche Anrede, die auch auf einer sprachlichen Ebene bewältigt werden muss. Jedoch gelingt es den Beteiligten insgesamt, ihre sprachlichen Ressourcen selbständig zu aktivieren, flüssige, zielführende Aushandlungen in einer freundlichen Atmosphäre zu realisieren und die Zusammenarbeit voranzutreiben.

Die weitere Auswertung der Daten wird zeigen, inwiefern die beobachtete Interaktion auch für andere Sitzungen derselben Projektgruppe – unter Beteiligung anderer Mitglieder – sowie für andere Gruppen innerhalb des Projekts repräsentativ ist. Perspektivisch sollten darüber hinaus Daten in vergleichbaren Projektgruppen erhoben und analysiert werden, um weitere Interaktionsmuster in der Zusammenarbeit aufzudecken sowie die Übertragbarkeit der Befunde zu überprüfen. Die Erkenntnisse können zudem für die Vorbereitung ähnlicher Projekte genutzt werden, etwa indem mögliche Vorgehensweisen für die Zusammenarbeit oder erforderliche Redemittel im Vorfeld thematisiert werden.

Abschließend gilt es in Bezug auf den Kooperationsbegriff Folgendes zu unterstreichen: Das vorgestellte Projekt folgte einem kooperativ angelegten Projektrahmen, der auf der Grundlage konkreter didaktischer Erwartungen und Zielvorstellungen lehrseitig vorstrukturiert wurde (vgl. das *cooperative learning* bei Oxford: 1997). Im Gegensatz zu diesem Verständnis des kooperativen Lernens erfolgten jedoch innerhalb dieses Projektrahmens keine lehrseitig initiierten didaktischen Eingriffe. Darüber hinaus erlaubte der Projektrahmen eine Aufteilung und Parzellierung einzelner Arbeitsschritte, was dem Kooperationsbegriff bei Iwers & Claußen (2024) entspricht. Die vergleichende Untersuchung der synchronen Online-Meetings mit den Chat-Daten konnte verdeutlichen, wie komplex die ablaufenden Arbeitsprozesse waren und wie sie zugleich von den Studierenden multimodal ausgehandelt und koordiniert wurden. Innerhalb dieses kooperativen Projektrahmens wiederum finden sich aber auch durchaus Elemente, die einer konzeptuell kollaborativ ausgerichteten Lernstruktur folgen (insb. nach Storch 2002). Dies zeigt sich etwa in den konkreten Merkmalen kollaborativen Lernens nach Storch, die sich auch hier wiederfinden.

Die Basiselemente kooperativen Lernens hingegen erscheinen vor diesem Hintergrund vorwiegend als Orientierungspunkte, die bei der Konzeption und Anbahnung von *peer*-Interaktionen relevant sind. Auf der Grundlage der gesprächsanalytischen Untersuchung wird deutlich, dass übergeordnete Gruppenprozesse und die damit in Verbindung stehenden individuellen Interaktions- und Partizipationsstrategien sowie Lerngelegenheiten in einem komplexen Wechselverhältnis zueinanderstehen. Das bedeutet, dass sich diese Basiselemente in konkreten Interaktionskontexten auf unterschiedliche Weise manifestieren und es unterschiedliche Wege zur Erreichung dieser Merkmale kooperativen Lernens geben kann.

7. Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe (2020): *Kooperatives Lernen im Englischunterricht*. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr.
- Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Hericks, Uwe (2017): Kooperatives Lernen. In: Surkamp, Carola (Ed.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Ansätze Methoden Grundbegriffe, 172–174.
- Czyzak, Olga (2023): *Gesichtskritische Episoden in Gruppenarbeitsphasen: Interaktionen unter Lernenden in einem aufgaben- und inhaltsbasierten DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Czyzak, Olga; Feike, Julia; Lee, Mi-Young; Ohta, Tatsuya; Raindl, Marco (2024): Breakout-Sessions als interaktionale (Frei-)Räume für Lernende im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 4 (1), 121–142. DOI: [10.17192/ziaf.2024.4.1.8686](https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8686).
- Czyzak, Olga; Thaller, Florian (i. V.): Virtuelle Begegnung auf Augenhöhe? Aushandlungen und Rollenerwartungen in universitärer Projektarbeit. In: Baumbach, Stefan; Siebold, Kathrin; Thaller, Florian; Voerkel, Paul (Eds.): *Projektarbeit in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Theoretische Verortung und innovative Ansätze in empirischer Forschung und unterrichtlicher Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Eckerth, Johannes (2003): *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
- Ellis, Rod (2018): *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Multilingual Matters. Boston: De Gruyter.
- Feick, Diana (2017): Interaktion und Partizipation in der Lernendengruppe - zur Entfaltung von Gruppenautonomie in Entscheidungsdiskursen. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine (Eds.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung*. LIT Verlag, 33–45.
- Feick, Diana (2016): *Autonomie in der Lernendengruppe*. Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem DaF-Handyprojekt. Tübingen: Narr.
- Feick, Diana; Knorr, Petra (2024): Zur Multimodalität bilingualer Messenger-Interaktion im virtuellen Austausch. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 4 (1), 165–187. DOI: [10.17192/ziaf.2024.4.1.8673](https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8673).
- Feick, Diana; Alm, Antonie (2021): Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout-Räumen. *Info DaF* 48 (5), 516–544.
- Földes, Csaba (2022): Geschichte des Deutschen als Lingua franca in Europa. In: Földes, Csaba; Roelcke, Thorsten (Eds.): *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Berlin, Boston: De Gruyter, 153–169.
- Gilles, Robyn M. (2007): *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. Los Angeles: SAGE.
- Gnutzmann, Claus (2017): Lingua Franca. In: Surkamp, Carola (Ed.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Ansätze Methoden Grundbegriffe, 231–232.
- Herrmann, Annika; Siebold, Kathrin (2012): Projektarbeit im universitären DaF-Unterricht: ein wichtiger Schritt in Richtung Lernerautonomie. *Info DaF* 39 (2012) 6, 637–650.
- Hoffmann, Sabine (2008): *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Tübingen: Narr.
- Hoffstaedter, Petra; Kohn, Kurt (2016): Cooperative autonomy in online lingua franca exchanges: a case study on foreign language education in secondary schools. In: Jäger, Sake; Kurek, Malgorzata; O'Rourke, Breffni (Eds.): *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*, 291–296.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2010): Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. *German as a Foreign Language* 2010 (2), 71–91.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2021): Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. Einblicke in kollaboratives Lernen per

- Videokonferenz. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1 (1), 13–34. DOI: [10.17192/ziaf.2021.1.8416](https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8416).
- Iwers, Telse; Claußen, Jonas (2024): Kooperation und Kollaboration. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 55, 1–4.
- Jenkins, Jenifer (2015): Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2 (3), 49–85.
- Jentges, Sabine; Siebold, Kathrin; Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (Eds.) (2025): *Internationale Bildungsk Kooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. State of the Art & Perspektiven. Göttingen: Brill V&R unipress.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (1989): *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (1999): What makes cooperative learning work. In: Kluge, David; McGuire, Steve; Johnson David W.; Johnson, Roger T. (Eds.): *Japan Association for Language Teaching Applied Materials*, 23–36.
- Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch. In: Gülich, Elisabeth; Kotschi, Thomas (Eds.): *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Beiträge zum Romanistentag 1983. Tübingen: Niemeyer, 81–123.
- Kato, Yoshitaka; Bolstad, Francesco; Watari, Hironori (2015): Cooperative and Collaborative Learning in the Language Classroom. *The Language Teacher* 39 (2), 22–26.
- Kohn, Kurt (2017): Die Fremdsprache als didaktische Lingua Franca in der interkulturellen Telekollaboration. In: Albert, Ruth; Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Jentges, Sabine (Eds.): *Hochschulen international vernetzen*. Internationale Lehrkooperationen in der Germanistik und in Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 43–55.
- Legutke, Michael (2003): Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. Ein Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Eds.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 208–245.
- Legutke, Michael; Saunders, Constanze; Schart, Michael (2022): Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33 (1), 3–27.
- Leimeister, Jan Marco (2014): Grundlagen der Zusammenarbeit. In: Leimeister, Jan Marco (Ed.): *Collaboration Engineering*. Berlin, Heidelberg : Springer, 3–21.
- Ohta, Amy Snyder (2001): *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. New York: Routledge.
- Oxford, Rebecca L. (1997): Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal* 81 (4), 443–456.
- Peuschel, Kristina (2012): *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte: fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten*. Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Raindl, Marco (2017): Der eTandem-Kurs an der Dokkyo Universität aus Sicht der Teilnehmenden. *Germanistische Forschungsbeiträge – Dokkyo Universität* 73, 57–78.
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska; Herkenrath, Annette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B 56.
- Rösler, Dietmar (2023): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Rösler, Dietmar (2021): Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Eds.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Kontexte–Themen–Methoden. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 25–37.

- Rösler, Dietmar (2014): Medialer Wandel, didaktische Konstanz? Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengänge der Universität Gießen. *Info DaF* 41 (6), 595–607.
- Rösler, Dietmar; Zeyer, Tamara (2021): Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht, *Info DaF* 48 (5): 545–568. DOI: [10.1515/infodaf-2021-0072](https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0072).
- Rösler, Dietmar; Zeyer, Tamara (2022): Die Perspektiven von Lehrenden und Lernenden im Vergleich. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 2 (1): 37–40. DOI: [10.17192/ziaf.2022.2.8581](https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.8581).
- Schart, Michael (2020): *Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität*. Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen. Tübingen: Narr.
- Schart, Michael (2021): Dialogisches Lernen in einer digitalen Lernumgebung. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1 (1), 35–68. DOI: [10.17192/ziaf.2021.1.8417](https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8417).
- Seidlhofer, Barbara (2011): *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Spiegel, Carmen (2006): *Unterricht als Interaktion*. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Mannheim: Online-Verlag für Gesprächsforschung.
- Storch, Neomy (2002): Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning* 52 (1), 119–158.
- Swain, Merrill (2000): The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. (Eds.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- Vettorel, Paola (2013): ELF in international school exchanges. Stepping into the role of ELF users. *Journal of English as a Lingua Franca* 2 (1), 147–173.
- Vinckel-Roisin, Hélène (2023): Deutsch als lingua franca: Bericht über ein forschungsbasiertes Lehrprojekt der 4EU+Allianz. *Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft* (12), 7–27.
- Watanabe, Yuko; Swain, Merrill (2007): Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research* 11 (2), 121–142.
- 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. *Fremdsprache Deutsch* (67), 9–15.
- Würffel, Nicola; Schumacher, Nicole (2022): Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 59 (3), 142–152.