



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2025, Band 5, Heft 1

Sprachliche Praktiken zur Herstellung von Intersubjektivität in mündlichen Paarprüfungen

Kathrin Siebold
Philipps-Universität Marburg

Karin Aguado
Universität Kassel

Zusammenfassung

Die Studie untersucht Intersubjektivität als zentrale Facette von L2-Interaktionskompetenz in mündlichen Paarprüfungen im Deutschen als Fremdsprache. Basierend auf 21 simulierten Prüfungen mit Lernenden auf den Niveaus von A2 bis C1 werden sprachliche Praktiken analysiert, die zum Aufbau gemeinsamen Verständnisses beitragen. Die Ergebnisse zeigen ein breites Spektrum niveauspezifischer Entwicklungen: von einfachen, oft aus der L1 übertragenen Hörsignalen auf den niedrigeren Niveaus bis zu differenzierten Rückmeldungen, elaborierten Ko-Konstruktionen und situativ eingebundenen Selbstreparaturen auf den höheren Niveaus. Die Befunde verdeutlichen, dass Interaktion in der L2 spezifische Anforderungen aufweist, die gezielt gefördert und in Prüfungsbewertungskriterien berücksichtigt werden sollten. Daraus ergeben sich Implikationen für Unterricht, Prüfungsdesign und zukünftige Forschung zu intersubjektiver Sprachverwendung in der L2.

Schlagwörter: Intersubjektivität; sprachliche Praktiken; mündliche Paarprüfungen; L2-Interaktionskompetenz

Abstract

This study examines intersubjectivity as a key component of L2 interactional competence in German as a foreign language within paired speaking tests. Drawing on 21 simulated examinations with learners from A2 to C1 levels, the analysis focuses on linguistic practices used to establish shared understanding. The findings reveal clear, level-specific developments: from simple listener signals, often transferred from the L1, at lower levels to more nuanced feedback, elaborated co-constructions, and contextually integrated self-repairs at higher levels. Results highlight that L2 interaction entails specific demands that require targeted pedagogical support and explicit consideration in assessment criteria. The study offers implications for language teaching, test design, and further research into intersubjective language use in L2 contexts.

Keywords: intersubjectivity; linguistic practices; oral exams; L2 interactional competence



1. Einleitung

Über die zentrale Bedeutung von zielsprachlicher Interaktion besteht im Kontext des gesteuerten Zweit- und Fremdspracherwerbs theorieübergreifend Konsens – sei es, wenn Interaktion als Mittel zum Spracherwerb verstanden wird, also als Prozess, der Sprachentwicklung ermöglicht, sei es, wenn Interaktion selbst als Lernziel im Sinne des Aufbaus von Interaktionskompetenz in den Blick genommen wird.

Die Auffassung von sozialen Interaktionen als Motor des Spracherwerbs wird besonders in soziokulturellen Theorien deutlich, die davon ausgehen, dass Lernen vorrangig im Austausch und in der Ko-Konstruktion mit anderen stattfindet. Zentral ist dabei das von Vygotsky (1978) formulierte Konzept der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘, dem zufolge Lernende durch die Unterstützung kompetenterer Interaktionspartner:innen zu höheren kognitiven Leistungen befähigt werden. Eine bedeutende Umsetzung dieses Konzepts im fremdsprachendidaktischen Kontext liefert Gibbons (2015), die mit dem Prinzip des Scaffoldings konkrete Strategien zur sprachlichen Unterstützung im Unterricht entwickelt hat. Auch stärker kognitionswissenschaftliche und gebrauchsbasierte Ansätze betonen die positive Lernwirkung handlungsbezogener Interaktionen in der Zielsprache (z. B. Ellis 2002; Mackey 2012).

Aufgrund der allgemein anerkannten Relevanz von zielsprachlichen Interaktionen im Erwerbsprozess hat sich inzwischen auch der Stellenwert von Interaktionskompetenz als Lernziel im Fremd- und Zweitsprachenunterricht verstärkt etabliert, so dass immer mehr einschlägige Publikationen interaktionale Kompetenzen als Bestandteil bzw. differenzierte Ergänzung kommunikativer Kompetenzen hervorheben. L2-Kompetenz wird somit nicht nur als individuell einsetzbare Ressource, sondern auch als kooperatives soziales Handeln verstanden, in dem die Interaktionspartner:innen gemeinsam, prozesshaft und situationspezifisch Bedeutung aufbauen (vgl. z. B. Aguado & Thaller 2023: 6).

Der Herstellung und Aufrechterhaltung von Intersubjektivität – als „wechselseitige Verständigung [...] für die Realisierung eines gemeinsamen Ziel- und Aufgabenbezugs“ (Deppermann 2008: 229) – kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Wie Burch und Kley (2020: 25) darlegen, ist die Schlüsselfunktion von L2-Interaktionskompetenz „to achieve and maintain intersubjectivity, as made publicly viewable through the practices that participants employ to display that they understand each other, and how they understand each other“. Dabei kann sich Intersubjektivität nicht nur auf inhaltliche Verständigungsprozesse und -techniken beziehen, sondern weiter gefasst auch auf den Aufbau gemeinsamer Wissens- und Erfahrungsräume. So zeigt Heritage (2011: 160), dass Gesprächspartner:innen nicht nur über epistemische Territorien verfügen – also Rechte und Zugänge zu Wissen –, sondern auch über Territorien der Erfahrung, die häufig empathische oder affiliative Reaktionen hervorrufen, wenn sie in der Interaktion geteilt werden. Ebenso kann *affektive stance* zum Aufbau von Intersubjektivität beitragen, wenn Sprecher:innen emotionale Haltungen aneinander ausrichten und somit sichtbar machen, dass nicht nur gemeinsam verstanden, sondern auch gemeinsam gefühlt oder bewertet wird (vgl. Du Bois 2007).

Aufgrund der mittlerweile verbreiteten Interaktionsorientierung werden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht zunehmend Lernsettings angestrebt, die eine kollaborative Partizipation der Lernenden ermöglichen, in der relevante Äußerungsabsichten realisiert werden und bedeutungsorientierte Aushandlungs- bzw. Ko-Konstruktionsprozesse stattfinden können. Besonders in Lernkontexten, in denen die Möglichkeiten für authentische außerunterrichtliche Interaktionen eingeschränkt sind (wie z. B. im DaF-Kontext außerhalb der deutschsprachigen Länder), ist es wichtig, im Fremdsprachenunterricht ausreichend Gelegenheiten zu schaffen, bei denen Lernende auf Augenhöhe mit anderen Lernenden in Paar- oder Gruppenarrangements

sprachlich handeln können. Auf diese Weise kann der unmarkierte, sich durch Wechselseitigkeit auszeichnende Typ alltäglicher Interaktion eingeübt werden.

Damit zusammenhängend sind inzwischen auch Evaluationsformate, die interaktionale Kompetenzen berücksichtigen, weit verbreitet. Um die Fähigkeit von Lernenden zur interaktiven Sprachverwendung adäquat erfassen und messen zu können, haben sich in den letzten Jahren mündliche Prüfungen in Form von Paar-Interaktionen etabliert. Im Gegensatz zu traditionellen Interviewformaten zwischen Prüfer:in und Prüfling ermöglichen Paar-Prüfungen eine symmetrische und wechselseitige Interaktion, bei der beide L2-Lerner:innen ihre Interaktionskompetenz unter Beweis stellen können (Vo 2020). Prüfungsaufgaben, in denen die Kandidat:innen gemeinsam etwas planen, organisieren oder diskutieren, erfordern kontinuierliche Aushandlungen sowie gegenseitige Anpassungen, die in der kooperativen Gestaltung von mündlichen Paar-Prüfungen in idealer Weise beobachtbar werden.

Allerdings zeigt die Praxis, dass es Lernenden im Rahmen von Paar-Prüfungen häufig schwerfällt, in der Zielsprache erfolgreich Intersubjektivität herzustellen. Prüfungssituationen können insbesondere aufgrund vielschichtiger Anforderungen und Zielsetzungen überfordernd wirken, und zwar insbesondere dann, wenn unklar ist, wie stark die adäquate Aufgabenbearbeitung, der grammatisch und lexikalisch korrekte Sprachgebrauch und die kooperative Interaktion mit den Prüfungspartner:innen in der Bewertung jeweils gewichtet werden (vgl. García García 2023). Empirische Studien zur Entwicklung von Interaktionskompetenz in der L2 Englisch zeigen, dass Lernende auf unterschiedlichen Niveaustufen unterschiedlich gut dazu in der Lage sind, gegenseitiges Verständnis in mündlichen Paarprüfungen aufzubauen (Galaczi 2014; Lam 2018, 2021; Nitta & Nakatsuhara 2014; Burch & Kley 2020). Für das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache liegen hierzu bisher keine vergleichbaren empirischen Studien vor. Vorhandene Arbeiten zu Prüfungsgesprächen in DaF fokussieren wissenschaftssprachliches Handeln (Rahn 2022) bzw. berufsbezogene Sprachkompetenz (Amorocho 2018) oder schulische Prüfungskontexte (Matz & Siepmann 2025).

Davon ausgehend untersucht der vorliegende Beitrag interaktiv ausgerichtete Prüfungssituationen in der Fremdsprache Deutsch mit einem besonderen Fokus auf sprachliche Praktiken zur Schaffung und Aufrechterhaltung von Intersubjektivität als zentrale Elemente von L2-Interaktionskompetenz. Anhand simulierter Prüfungsgespräche mit DaF-Lernenden englischer Ausgangssprache wird erforscht, welche interaktionsbezogenen Kompetenzfacetten diese Lernenden auf den GeR-Niveaus von A2 bis C1 in sprachlich sichtbaren Praktiken einsetzen. In Anlehnung an die Herangehensweise von Burch und Kley (2020) verfolgt die vorliegende Studie die Absicht, einen empirisch fundierten Beitrag zur Beschreibung lernersprachlicher Interaktionskompetenz zu leisten und daraus Implikationen für deren Förderung und Bewertung in fremdsprachlichen Lern- und Prüfungskontexten abzuleiten.

Im folgenden zweiten Kapitel werden dafür zunächst die Konzepte kommunikative und interaktionale Kompetenz aufgegriffen (2.1.), unter Einbeziehung longitudinaler Forschungsstudien zur Entwicklung von Interaktionskompetenz in der L2 spezifische interaktionale Kompetenzfacetten dargestellt (2.2.) und der Zusammenhang zwischen Kooperation und Intersubjektivität in der L2 aufgezeigt (2.3.).

Das dritte Kapitel befasst sich näher mit spezifischen Merkmalen und kommunikativen Herausforderungen mündlicher Prüfungssituationen in der Fremdsprache und liefert eine Zusammenschau empirischer Studien zum Interaktionsverhalten unter Peers in Paarprüfungen, mit speziellem Fokus auf den Zuwachs interaktionaler Kompetenzen mit steigendem Sprachniveau.

Im vierten Kapitel wird das methodische Vorgehen bei der Durchführung der vorliegenden Studie skizziert. Dabei werden das Setting, die eigens entwickelten Prüfungsaufgaben, die

Durchführung der Datenerhebung sowie die Vorgehensweise bei der Aufbereitung und der Auswertung der gewonnenen Interaktionsdaten zusammenfassend dargestellt.

In der Analyse von Daten aus insgesamt 21 mündlichen Paarprüfungen, die sich im fünften Kapitel anschließt, wird die Entwicklung der beschriebenen Kompetenzfacetten auf unterschiedlichen Sprachniveaus in der Zielsprache Deutsch untersucht und in den aktuellen Forschungskontext eingeordnet. Im letzten Kapitel werden abschließend Implikationen für die DaFZ-Didaktik sowie für die Prüfungserstellung und -evaluation formuliert.

2. Intersubjektivität als Facette interaktionaler Kompetenz

2.1 Von der kommunikativen zur interaktionalen Kompetenz

Der Erwerb und der Ausbau kommunikativer Kompetenzen bildet seit mehr als 50 Jahren das zentrale Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. Der Begriff kommunikative Kompetenz bezeichnet dabei die Fähigkeit, grammatische, funktionale und soziolinguistische Ressourcen situationsangemessen einzusetzen (vgl. Canale & Swain 1980). Im Zuge der zunehmend an Relevanz gewinnenden Interaktionsorientierung wird das etablierte Konzept der kommunikativen Kompetenz vielerorts um Facetten der interaktionalen Kompetenz erweitert, die gezielt die prozesshafte, kooperative Aushandlung von Bedeutung zwischen Gesprächspartner:innen in den Blick nimmt.

Unter Interaktionskompetenz, zunächst von Mehan (1979) beschrieben und später von Kramsch (1986) weiter ausgearbeitet, wird der flexible, kontextsensitive Einsatz verbaler, non-verbaler und paraverbaler Ressourcen zur kooperativen Gestaltung sozialer Handlungen verstanden (vgl. Pekarek Doehler 2018). Als zentrale Komponente von Interaktionskompetenz gilt die Fähigkeit zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Intersubjektivität als gemeinsames, wechselseitig gesichertes Verständnis. Burch und Kley (2020: 26) haben in diesem Zusammenhang beobachtbare Interaktionspraktiken in der L2 herausgearbeitet, mit denen sich Gesprächspartner:innen gegenseitig Aufmerksamkeit signalisieren, den Sprecherwechsel organisieren sowie ko-konstruktiv Bedeutung herstellen. Zur erfolgreichen Herstellung von Intersubjektivität greifen Lernende demnach auf eine Vielzahl von verständnissichernden Verfahren zurück, etwa auf bestätigende Rückmeldungen („Genau“, „Stimmt“ oder „Ja genau“), paraphrasierende Reformulierungen („Du meinst also, dass ...?“) oder explizite Bestätigungen („Ja, das ist wirklich so“). Auch Reparaturstrategien wie Wiederholungen oder Rückfragen („Bist Du Dir sicher?“, „Meinst Du wirklich?“) können dazu beitragen, mögliche Missverständnisse aufzufangen bzw. ihnen vorzubeugen. Ebenso tragen Ko-Konstruktionen – etwa das wechselseitige Aufgreifen von Schlüsselwörtern und das gemeinsame Weiterentwickeln von Ideen oder der kollaborative Aufbau von Äußerungen – zur dialogischen Generierung von Bedeutungen und somit auch von Wissen bei. Zudem unterstützen multimodale Mittel wie Blickverhalten, Gestik, Körperausrichtung oder prosodische Akzentuierungen die Koordination im Gespräch (vgl. Siebold i. Dr.).

2.2 Entwicklung von L2-Interaktionskompetenz

Diese und weitere interaktionale L2-Kompetenzfacetten liegen nicht als statisches Wissen vor, sondern werden allmählich erworben und entwickeln sich kontextgebunden mit steigender Sprachkompetenz weiter. Longitudinalstudien zum Aufbau von Interaktionskompetenz in der L2 (wie z. B. Konzett-Firth 2023; Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015; Salaberry & Kunitz 2019; Skogmyr Marian 2023) zeigen, dass Fremdsprachenlernende im Erwerbsverlauf zunehmend in der Lage sind, komplexe Verfahren zur Koordination von Gesprächen und zur Herstellung von Intersubjektivität einzusetzen. So dokumentieren Pekarek Doehler und Pochon-Berger (2015) an-

hand von Längsschnittdaten, wie Lernende schrittweise feinere Abstimmungen im Turn-Taking und eine gezieltere Verwendung von Reparaturmechanismen vornehmen. Konzett-Firth (2023) beobachtet eine wachsende Fähigkeit, Gesprächsbeiträge anderer aufzunehmen und weiterzuführen sowie adaptiv auf Gesprächsverläufe zu reagieren. Ebenso verdeutlicht Skogmyr Marian (2023), wie sich Praktiken der Sequenzorganisation – etwa das Initiieren, Erweitern und Abschließen von Gesprächssequenzen – im Lernverlauf allmählich verfeinern. In eine ähnliche Richtung weisen die Befunde von Hırçın-Çoban und Çimenli (2023), denen zufolge Lernende mit höherem Sprachniveau aktiver zur gemeinsamen Gestaltung von Gesprächsverläufen beitragen sowie differenzierter auf kollaborative Vervollständigungen reagieren: Das Repertoire erweitert sich von der einfachen Akzeptanz bis hin zu differenzierten Reaktionen, wie etwa der wiederholenden Übernahme oder der kreativen Integration des Ko-Konstrukts in den eigenen Gesprächsbeitrag.

Auf der grammatischen Ebene bildet sich die zunehmende L2-Interaktionskompetenz u. a. durch den häufigeren Gebrauch bestimmter sprachlicher Strukturen zur Bearbeitung interaktionaler Anliegen ab, wie etwa durch Diskursmarker (z. B. *naja*, *also*), durch die den Gesprächspartner:innen intersubjektive Verstehenshinweise gegeben werden können (vgl. dazu Pekarek Doehler & Thörle 2024). Pekarek-Doehler und Eskildsen (2022: 14) führen in diesem Zusammenhang das Konzept der ‚*grammar-for-interaction*‘ als „linguistic resources to accomplish and coordinate social actions“ an, das auch in vielen anderen Studien über L2-Interaktionskompetenz diskutiert wird (vgl. z. B. Ishida 2009; Kim 2009; Pekarek-Doehler 2018).

Ein weiterer Untersuchungsgegenstand im Bereich der Entwicklung interaktionaler Kompetenzen in der L2 ist der Erwerb spezifischer Sprechhandlungen, wie beispielsweise Bewertungen (Hellermann 2009; Nguyen 2019) oder Aufforderungen (Al-Gahtani & Roevers 2014; Skogmyr Marian 2023), deren sequenzielle Einbettung und soziale Angemessenheit sich mit fortschreitender Sprachkompetenz zunehmend differenzierter und zielsprachenadäquater gestalten. In diesem Zusammenhang kommt dem Konzept der ‚*interactional history*‘ (Deppermann 2018) eine zentrale Rolle zu. Es verweist auf die geteilten Interaktionserfahrungen zwischen Gesprächspartner:innen, die zur Ausbildung gemeinsamer Erwartungen an sprachliches Handeln führen und eine zunehmende Routinisierung effektiver sprachlicher Mittel im Verlauf wiederholter sozialer Begegnungen begünstigen. Insgesamt verdeutlichen die bisher vorgenommenen Längsschnittanalysen also, dass sich Interaktionskompetenz in der sprachlichen L2-Sozialisierung prozesshaft entfaltet und schrittweise im sozialen Handeln verankert wird.

2.3 Intersubjektivität und Kooperation in der L2

Gespräche sind in der Regel auf Verständigung angelegt und unterliegen einem grundlegenden Kooperationsprinzip (vgl. Grice 1975), dem zufolge Gesprächspartner:innen gemeinsam daran arbeiten, Bedeutung herzustellen und Verständnis zu sichern. Entsprechend verlaufen alltägliche Gespräche unter gleichsprachig sozialisierten Sprecher:innen in dieser Hinsicht meist reibungslos, da sie auf zugrundeliegenden bzw. von der Sprecher:innengemeinschaft geteilten Ordnungsstrukturen sozialer Interaktion basieren, die im sprachlichen Handeln als gemeinsam hervorbrachte soziale Praxis fortlaufend produziert und reproduziert werden (vgl. Birkner et al 2020: 3). Geteilte kommunikative Routinen und sprachlich-kulturelle Konventionen bieten eine implizite Verständigungsbasis, auf der wechselseitige Abstimmungsprozesse vielfach automatisiert mit sprachlich minimalen Mitteln erfolgen können. Sprachliche Praktiken zur Herstellung von Intersubjektivität bleiben in der L1-Interaktion daher häufig unauffällig und implizit: Sie zeigen sich etwa in Rückmeldeäußerungen (wie „hm“ oder „ja“), in subtilen Signalen wie Interjektionen („ach so“) oder Modalpartikeln („ja“, „doch“), in kohärenten Turnanschlüssen oder in der Nutzung non-verbaler Mittel wie Kopfnicken – häufig, ohne dass Verstehen explizit thematisiert werden muss (vgl. Deppermann & Schmitt 2008: 224 ff.). In der ethnomethodologischen Tradition wird diese

soziale Ordnung als „seen, but unnoticed“ beschrieben – sie ist für die Beteiligten zwar sichtbar und wirksam, wird jedoch selten bewusst wahrgenommen und reflektiert (vgl. Garfinkel 1967: 118).

Für die Interaktion in der L2 hingegen ergeben sich – zumindest auf frühen und mittleren Niveaustufen – grundlegend andere, komplexere Anforderungen an Verständigung und Kooperation. Aufgrund begrenzter sprachlicher Ressourcen – sei es in Bezug auf die Produktion oder die Rezeption, sei es auf der lexikalischen, auf der morphosyntaktischen oder auf der pragmatischen Ebene – treten Verständigungsprobleme, kommunikative Störungen oder sogar Kommunikationsabbrüche häufiger als in der L1-Interaktion auf. Verstehen in der L2 ist kein unmarkierter, selbstverständlicher Prozess, der über stark eingespielte Routinen und implizite Verfahren automatisch erfolgreich abläuft, sondern vielmehr explizit hergestellt, ausgehandelt und abgesichert werden muss. Er wird somit zu einer zentralen interaktionalen und kooperativen Aufgabe.

Die gemeinsame Herstellung von Intersubjektivität in der L2-Interaktion kann durch eine große Bandbreite an sprachlichen Handlungen aufgezeigt werden, die von metasprachlichen Kommentaren (wie expliziten Verstehensthematisierungen oder Nachfragen) über paraphrasierende Wiederholungen bis hin zu nonverbalen Mitteln (wie Nicken, Blickverhalten, Mimik, Gestik, Körperhaltung) reichen (vgl. auch 2.1.). Diese sind in der L2-Interaktion – in Abhängigkeit von der Sozialisation, dem Alter und der Sprachlernerfahrung der Interaktant:innen – nicht immer ohne Weiteres aus der L1 übertragbar. Zum einen könnte dies daran liegen, dass sprachliches Verstehen in der L1, wie oben beschrieben, häufiger selbstverständlich gegeben ist, mit Verständigungsprozessen verbundene soziale Praktiken oft unbewusst realisiert werden und daher nicht leicht abrufbar und transferierbar sind. Zum anderen könnte es auch daran liegen, dass sich ebendiese sozialen Praktiken zur Überwindung von Verstehensproblemen in der L2 von denen in der L1 in ihrer Frequenz und Beschaffenheit deutlich unterscheiden. Das kann dazu führen, dass Sprecher:innen mit wenig zweit- oder fremdsprachlicher Interaktionserfahrung zunächst nicht vertraut im Umgang mit sprachlichen Unsicherheiten und fehlenden Ausdrucksmöglichkeiten sind, die in der L2-Kommunikation zur sprachlichen Normalität gehören und kontinuierliche, gezielte Abstimmungen und Kooperationsleistungen erfordern.

Interaktionskompetenz in der L2 ist somit keine unvollständige Version der Interaktionskompetenz in der L1. Vielmehr zeichnet sie sich durch ganz bestimmte Kompetenzfacetten aus, die sich aus den spezifischen Anforderungen an die L2-Interaktion ergeben und in dieser möglicherweise ganz neu aufgebaut werden müssen.

Aus Sicht der Fremd- und Zweitsprachenerwerbforschung liegt daher gerade in der Identifizierung L2-spezifischer Kompetenzanforderungen und -ausprägungen ein besonderes Erkenntnisinteresse. Das Sichtbarmachen der oben angeführten sprachlichen und nicht-sprachlichen Mittel zur erfolgreichen Verständigung, die im L1-Gebrauch weniger frequent sind und eher unmarkiert bleiben, weist ein hohes Potenzial für die Analyse interaktionaler Kompetenzen in der L2 auf.

Im Zusammenhang mit Verständigungsprozessen spielen aktive Kooperationspraktiken unter den Gesprächspartner:innen in L2-Interaktionen eine besonders große Rolle, weil sie deutlich häufiger erforderlich sind als in L1-Interaktionen. So können etwa bei Formulierungsschwierigkeiten gegenseitige Vervollständigungen, sogenannte kollaborative Turnkonstruktionen (vgl. dazu z. B. Swain & Watanabe 2013 oder Hırçın-Çoban & Çimenli, 2023), auf Wort-, Syntagma- und Satzebene – im Sinne eines Scaffoldings – notwendiger sein und eine stärker unterstützende Funktion erfüllen als in der erstsprachlichen Interaktion. Interessant für die Analyse kooperativer Gesprächspraktiken ist hierbei, welche Gesprächspartner:innen die Vervollständigung a) initiieren und b) durchführen: Löst die Person, die gerade spricht, z. B. durch Verzögerungssignale, Abbrüche, Pausen, Intonation, Blickkontakt, fragende Mimik, hilfeschuchende Gestik (wie z. B. Hochziehen der Schultern) oder durch eine explizite Bitte um Unterstützung die Vervollständigung

aus? Und ist die andere Person in der Lage, auf diese Signale entsprechend einzugehen und die benötigte Unterstützung zu geben? Ebenso interessant ist die Frage, wie die Person, die um Hilfe gebeten hat, auf das anschließende Angebot reagiert, etwa ob sie die ko-konstruierten Elemente implizit annimmt bzw. ratifiziert, indem sie sie in ihre weitere Äußerung integriert, ob sie sie metasprachlich kommentiert, etwa mit „ja, genau“, oder ob sie möglicherweise gar nicht darauf eingeht (vgl. Taguchi 2014).

Neben kollaborativen Turnkonstruktionen zeigt sich kooperatives sprachliches Handeln auch durch Reparaturen, Bestätigungen oder durch Anschlussbeiträge, in denen vorangegangene Aussagen aufgegriffen, erweitert und vertieft werden (vgl. Burch & Kley 2020; Lam 2018). Auch multimodale Ressourcen, etwa sogenannte ‚*embodied completions*‘, die eine begonnene verbale Äußerung durch Gestik, Blick oder Körperbewegung vervollständigen, zählen zu kooperativen Gesprächspraktiken (vgl. Mori & Hayashi 2006).

In Bezug auf die Überprüfung dieser Facetten von L2-Kompetenz stellt sich die Frage, wie dieses Konstrukt operationalisiert und messbar gemacht werden kann. Burch und Kley (2020: 25) plädieren dafür, Prüfungsverfahren zu entwickeln, in denen kooperative und intersubjektive Praktiken als Ausprägungen von Interaktionskompetenz elizitiert und somit „as a ratable construct“ auch evaluierbar gemacht werden. In ihrer Analyse mündlicher Paarprüfungen haben sie konkret beobachtbare Kompetenzfacetten herausgearbeitet, durch die es Sprecher:innen in der L2-Englisch gelingt, gemeinschaftlich Bedeutung auszuhandeln und auf diese Weise Intersubjektivität aufzubauen. In Anlehnung an Burch und Kley (2020) beabsichtigen wir, kooperationsbezogene sprachliche Praktiken zur Herstellung von Intersubjektivität in mündlichen Paarprüfungen auch für die L2 Deutsch herauszuarbeiten. Daher möchten wir im Folgenden zunächst die Merkmale sowie die Eignung mündlicher Prüfungen für die Evaluation von Interaktionskompetenz diskutieren (3.1) und den bisherigen Forschungsstand zu diesem Gegenstand zusammentragen (3.2), bevor wir uns in der Datenanalyse diesem spezifischen Kompetenzbereich in der L2 Deutsch zuwenden.

3. L2-Interaktionskompetenz in mündlichen Paarprüfungen

3.1 Merkmale mündlicher Paarprüfungen

Seit Ende der 1980er Jahre sind mündliche Paar- oder Gruppenprüfungen, in denen authentische Gesprächsszenarien simuliert werden, zur Evaluation der kommunikativ-interaktionalen Kompetenz von Sprachlernenden verbreitet. Die Abkehr von reinen Prüfer:in-Prüfling-Formaten beruht auf der Erkenntnis, dass diese häufig einen artifiziellen Testdiskurs hervorrufen und daher erheblich von alltäglichen Gesprächsinteraktionen abweichen: “[...] the main motivation for this shift to the testing of paired or grouped candidates, was the realization that interview tests resulted in ‘test discourse’ or ‘institutional talk’, and did not represent normal conversation.” (Ducasse & Brown 2009: 424). Paarprüfungen wird eine höhere ökologische Validität als traditionellen Interviewprüfungen zugeschrieben, da symmetrische Gesprächskonstellationen – etwa bei gemeinsamen Planungs- und Problemlösungsaufgaben – quasi-authentische Sprachgebrauchssituationen abbilden und dadurch direkte Einsichten in die interaktionalen Fähigkeiten der Lernenden erlauben (vgl. Arras 2011: 81; Galaczi 2004; Ducasse & Brown 2009). So lässt sich insbesondere bei interaktiv zu bearbeitenden Aufgabenstellungen beobachten, wie Prüfungskandidat:innen Intersubjektivität herstellen und dafür kooperative Ressourcen aktivieren (vgl. Galaczi & Taylor 2018: 226; Roe-ver & Kasper 2018: 333). Die Möglichkeit zur gemeinsamen Bedeutungsaushandlung wird dabei als zentrales Potenzial gewertet, wie May (2011: 127) betont:

“The co-construction of discourse is regarded as a strength of paired speaking tests, as candidates have the opportunity to display a wider range of interactional competencies, including turn-taking, initiating topics, and engaging in extended discourse with a partner rather than an examiner.”

Allerdings zeigen die Forschungsergebnisse auch, dass bei unklaren Bewertungskriterien interaktive Prüfungsformate zu einem Zielkonflikt auf Seiten der Prüfungsteilnehmer:innen führen können, die sich einerseits kooperativ und dialogbereit zeigen möchten, andererseits aber auch das Bedürfnis haben, ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen zur Geltung zu bringen. Die Priorisierung individueller Profilierung kann zur Folge haben, dass das monologische Sprechen dominiert und die Lernenden bei der Aufgabenbearbeitung nur wenig aufeinander eingehen. Dies legt auch May (2011: 137) dar, die beobachtete, wie Prüfungskandidat:innen auch bei interaktiven Aufgaben *“at rather than to each other”* sprachen. In Einklang damit beschreibt Galaczi (2004) das sogenannte ‚parallele Interaktionsmuster‘, bei dem die Lernenden zwar thematisch passende Beiträge leisten, dabei jedoch kaum aufeinander reagieren und ihre Äußerungen weitgehend unabhängig voneinander produzieren. Auch die Beobachtungen von Luk (2010) gehen in eine ähnliche Richtung. Sie führt den Begriff *“talking to score”* ein und meint damit *“a strong desire on the part of the students to maintain the impression of being effective interlocutors for scoring purposes rather than for authentic communication”* (Luk 2010: 25). Diese in der Literatur mehrfach aufgedeckte Spannung zwischen kooperativer Aufgabenbearbeitung und individueller Performanz verdeutlicht die Notwendigkeit der Entwicklung und Anwendung transparenter Bewertungskriterien.

3.2 Ergebnisse bisheriger empirischer Studien

Seit Mitte der 2010er Jahre ist eine Zunahme der Forschungsaktivitäten zur Beobachtung, Beschreibung und Bewertung von L2-Interaktionskompetenzen im Rahmen von mündlichen Peer-Interaktionen bzw. Paarprüfungen festzustellen (vgl. dazu u. a. Galaczi 2014; Lam 2018; 2021; Nitta & Nakatsuhara 2014). Eine Reihe von Studien fokussiert dabei den Zusammenhang von Sprachkompetenz und Interaktionskompetenz. Brooks (2009: 361) zufolge gibt es eine direkte Korrelation zwischen Sprachniveau und Interaktionskompetenz: Je höher das Niveau, desto mehr interagieren die L2-Sprecher:innen miteinander anstatt wie beim zuvor skizzierten parallelen Interaktionsmuster aneinander vorbei (vgl. zu ähnlichen Befunden auch Roever & Al-Gahtani 2017). Lam (2021) konkretisiert dieses Ergebnis, indem er drei Niveaus zunehmender Interaktionskompetenz identifiziert und wie folgt beschreibt: Das niedrigste Niveau zeichnet sich durch aktives Zuhören, das mittlere Niveau durch relevantes Antworten und das höchste Niveau durch kollaboratives Vervollständigen aus. Auch Hırçın-Çoban und Çimenli (2023) nehmen aufgrund ihrer Befunde einen linearen Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Interaktionskompetenz an und resümieren: *“As the language proficiency level gets higher, completions seem to get varied and syntactically and prosodically more complex, which might indicate that IC develops hand in-hand with the development of language proficiency”* (Hırçın-Çoban & Çimenli 2023: 384).

Im Folgenden sollen nun einige zentrale Einzelergebnisse – bisher nahezu ausschließlich in Bezug auf den Erwerb des Englischen als Fremdsprache gewonnen – zusammenfassend referiert werden. Da das A-Niveau bislang nicht Gegenstand einschlägiger Studien war, beginnt die Darstellung des aktuellen Forschungsstands mit dem B1-Niveau.

B1-Niveau

Auf diesem Niveau haben die Lernenden offenbar noch Schwierigkeiten, den beiden Rollen – Sprecher:in und Hörer:in – abwechselnd gerecht zu werden. Galaczi (2014) erklärt diese Beobachtung so: “This is possibly due to the high cognitive demands on the interactional partners, who have to do both decode their partner’s speech and compose their own contributions. These demands are especially challenging in the context of dyadic speech, which [...] imposes even greater cognitive difficulties on speakers/listeners than monologic speech” (Galaczi 2014: 561).

Auch der Sprecherwechsel (und insbesondere die damit verbundene Fähigkeit zur Antizipation des ‚richtigen‘ Zeitpunkts, das Rederecht zu ergreifen oder es abzugeben) scheint für die Lernenden auf dem B1-Niveau noch eine Herausforderung darzustellen, was sich u. a. an längeren Pausen zwischen den betreffenden Turns zeigt. Die L2-Sprecher:innen auf diesem Sprachniveau benötigen Zeit, und zwar sowohl für die Verarbeitung des Gesagten als auch für die Konzeption, Formulierung und Artikulation des eigenen nachfolgenden Beitrags (vgl. dazu v. a. Galaczi 2008). Auf dem B1-Niveau auffällig ist zudem die hohe Zahl an abrupten Themenwechseln bzw. thematischen Sprüngen – ein Merkmal, das dem unmarkierten alltäglichen Sprachgebrauch ebenfalls nicht entspricht, bei dem Themenwechsel normalerweise schrittweise vorgenommen werden bzw. mit begründenden Formulierungen wie z. B. „Was mir gerade einfällt ...“ oder „Jetzt mal kurz etwas ganz anderes ...“ eingeleitet werden müssen.

B2-Niveau

L2-Sprecher:innen auf diesem Niveau weisen einen erkennbar höheren Grad an Gegenseitigkeit (mutuality) auf und verfügen über ein größeres Repertoire an sprachlichen Mitteln und Strategien zur kollaborativen Gesprächsführung: Sie hören aktiver zu, können den Sprecherwechsel zunehmend reibungsloser gestalten und weisen außerdem einen Zuwachs an Kompetenzen in Bezug auf die interaktive Themenentwicklung auf. Galaczi (2014) fasst das auf dem B2-Niveau beobachtbare Interaktionsverhalten der von ihr untersuchten Sprecher:innen wie folgt zusammen:

“[They] showed a capability to develop other-initiated topics more regularly than their B1 counterparts. They were also able to provide more listener support, usually in the form of backchannelling. Speaker change was usually accomplished in a no gap-no overlap manner, with more instances of overlaps or latches than at B1 and fewer pauses between turns” (Galaczi 2014: 562).

Darüber hinaus kommt es zunehmend zu Ko-Konstruktionen, insofern als Sprecher:in A eine Äußerung beginnt, z. B. mit einem Hauptsatz, die von Sprecher:in B, z. B. mit einem Nebensatz, fortgeführt bzw. beendet wird (vgl. dazu auch Tao & McCarthy 2001; Galaczi 2014: 563). Auf dem B2-Niveau ist somit ein recht hohes Maß an gegenseitiger Ausrichtung erkennbar. Offenbar erlauben die höheren Sprachkompetenzen und die daraus resultierende verbesserte Verarbeitungsfähigkeit den Lernenden auf diesem Niveau abwechselnde Rollenübernahmen:

“In terms of listener engagement, B2 learners’ better developed linguistic resources and automaticity in processing allow them to be both focused on constructing their own response and decoding their partner’s contributions. B2 test takers were found to be more adept at keeping active the roles of speaker and listener at the same time” (Galaczi 2014: 564).

C1-Niveau

L2-Lerner:innen auf dem C1-Niveau verfügen zunehmend über die für einen zugleich kooperativen und reibungslosen Gesprächsverlauf erforderliche Themenentwicklungskompetenz. Auch

ihre Fähigkeit zum ‚unauffälligen‘ Sprecherwechsel verbessert sich und nähert sich somit den Turn-Taking-Routinen in natürlichen Gesprächen unter kompetenten Sprecher:innen an:

“Learners at C1 showed confidence in developing both self-initiated and other-initiated topics, with substantive topic expansions and multi-turn topics. They provided listener support both through backchannelling and confirmations of comprehension. In addition to the no-gap-no-overlap manner of speaker change, they also oriented to latched or overlapped turns, giving a flow to their interaction, and creating ‘confluence.’” (Galaczi 2014: 564)

Die von Galaczi (2014: 564) analysierten Interaktionen auf diesem Niveau belegen somit einen weiteren Ausbau der Interaktionskompetenz, der dazu führt, dass sich die Gesprächspartner:innen die Verantwortung für die Aufrechterhaltung der Interaktion teilen. Sie laden sich gegenseitig zur Ko-Konstruktion ihrer Äußerungen ein; sie schaffen turnübergreifende Gesprächsabschnitte, z. B. wenn Sprecher:in A eine Äußerung mit einer einschränkenden Konjunktion (wie z. B. „but“) beendet und der Gedanke dann von Sprecher:in B aufgenommen und fortgeführt wird. Insgesamt lassen sich bei Interaktionen auf diesem Sprachniveau zunehmend mehr Kohäsion, mehr interaktive Flüssigkeit sowie mehr kooperative Überlappungen feststellen. Zudem findet ein aktives Monitoring der Redebeiträge der Interaktionspartner:innen statt, was auch daran erkennbar wird, dass in der Hörerrolle ‚echte‘ Kommentare (wie z. B. „yes, indeed“ oder „oh yes, I see“) sowie eine größere Vielfalt an Rückmeldungen, z. B. in Form von bestätigenden Wiederholungen, angeboten wird.

C2-Niveau

Auf diesem Sprachniveau ist ein weiterer Ausbau der interaktionalen Fähigkeiten von L2-Lernenden, v. a. in Bezug auf die Aspekte Themenentwicklung und Sprecherwechsel, feststellbar. Galaczi (2014) fasst dies folgendermaßen zusammen: „Learners clearly displayed the ability to develop interactions in a mutual fashion and extend both self-initiated and other-initiated topics over several turns. Learners at C2 showed interactional engagement through rapid speaker changes and supportive overlaps and latches“ (Galaczi 2014: 567). Anstatt sich lediglich gegenseitig zu unterstützen, wird zunehmend kollaborativ interagiert, z. B. durch gegenseitige Turnvervollständigungen auch in Bezug auf Themen, die zuvor von Gesprächspartner:innen eingebracht worden sind. D. h., es nimmt sowohl die Fähigkeit als auch – damit unmittelbar verbunden – die Bereitschaft zur Kollaboration stetig zu.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich mit zunehmender Sprachkompetenz auch die Interaktionskompetenz von L2-Lernenden insbesondere hinsichtlich der Schaffung und Sicherung des gegenseitigen Verständnisses entwickelt. Das Ziel der vorliegenden Studie besteht nun darin zu untersuchen, ob bzw. inwiefern sich der von Galaczi (2014) und Hırçın-Çoban und Çimenli (2023) mit Bezug auf den Erwerb des Englischen als Fremdsprache ermittelte Zusammenhang auch in mündlichen Paarprüfungen von erwachsenen Deutsch als Fremdsprache-Lernenden mit L1 Englisch bestätigen lässt und wo sich ggf. Unterschiede in Bezug auf die Entwicklung der L2-Fähigkeit zur Herstellung von Intersubjektivität zeigen.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Untersuchungskontext und Forschungsteilnehmer:innen

An der empirischen Studie nahmen insgesamt 43 nordamerikanische Studierende im Alter von 18 bis 25 Jahren teil. Bis auf eine Studentin mit L1 Chinesisch und einen Studenten mit L1 Serbokroatisch sprachen alle Englisch als Erstsprache; die Deutschkenntnisse der Teilnehmer:innen

rangierten – den Einstufungen der Lehrkräfte der *Summer School* zufolge – zwischen den Zielniveaus A2 und C1.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung hielten sich die Studierenden im Rahmen einer sechswöchigen *Summer School* zum Deutschlernen an der Universität Kassel auf. Nach Ablauf der Hälfte des Sprachkurses wurde ihnen ein freiwilliges Prüfungstraining angeboten, das sie auf die anstehende Abschlussprüfung der Sommerschule vorbereiten sollte. Alle 43 Studierenden nahmen dieses Angebot wahr und willigten in die Audioaufnahme der Prüfungsgespräche zu Forschungszwecken ein. Die Prüfungssimulationen wurden in Absprache mit den Lehrkräften der *Summer School* und den beiden Autorinnen konzipiert und Ende Mai 2024 von zwölf DaFZ-Masterstudierenden der Universitäten Marburg und Kassel in den Räumlichkeiten der Philipps-Universität Marburg durchgeführt. Die Zusammenstellung der Paare erfolgte durch die Lehrkräfte der Sommerschule, in erster Linie nach Sprachniveau sowie unter Berücksichtigung bestehender sozialer Beziehungen und Sympathien. Es ergaben sich die folgenden Zusammensetzungen:

Anzahl	Alter	L1	L2 – Niveau (laut Einstufungstest der <i>Summer School</i>)			
			A2	B1	B2	C1
43	18–25	Englisch	6	16	14	7
			3 Paare	8 Paare	7 Paare	2 Paare, 1 Trio

Tabelle 1: Eckdaten der Forschungsteilnehmenden

Die beschriebene Konstellation ermöglichte es allen Beteiligten, von der Teilnahme an dem Prüfungstraining zu profitieren. Die nordamerikanischen DaF-Lernenden erhielten eine realitätsnahe Prüfungsvorbereitung, die DaFZ-Masterstudierenden konnten praxisnahe Erfahrungen in der Konzeption, Durchführung und Auswertung von mündlichen Sprachprüfungen sammeln und die Forscherinnen gewannen eine valide Datengrundlage zur Untersuchung von Interaktionskompetenzen im Rahmen von Paarprüfungen auf verschiedenen Sprachniveaus.

4.2 Prüfungsaufgaben

Das Instrument für das Prüfungstraining wurde in Anlehnung an interaktiv angelegte Partneraufgaben konzipiert, wie sie aktuell in vielen standardisierten Prüfungsformaten verwendet werden. So sehen etwa offiziell anerkannte Zertifikatsprüfungen wie das *ÖSD-Zertifikat*, das *Goethe-Zertifikat*, das *Cambridge First Certificate* oder das *Zertifikat Deutsch/ telc Deutsch* ab dem B1-Niveau kollaborative Planungsaufgaben und interaktive Diskussionsphasen vor, in denen authentische Gesprächssituationen simuliert werden. Dies erhöht die ökologische Validität der jeweiligen Prüfung, da solche Aufgaben sprachliche Anforderungen aufgreifen, wie sie auch in realen Alltagssituationen vorkommen und zu bewältigen sind. Auf diese Weise kann, wie in Kap. 2 beschrieben, eine deutlich breitere Palette an interaktionalen Kompetenzen sichtbar gemacht werden, als dies in monologischen Formaten möglich wäre.

Insgesamt sollten drei Aufgaben¹ bearbeitet werden; für jede Aufgabe standen ca. 5 Minuten Zeit zur Verfügung. Bei ihrer Konzeption war darauf geachtet worden, dass sie zum einen inhaltlich der Lebenswelt und den Interessen der Studierenden entsprachen und zum anderen möglichst viel wechselseitige Interaktion generierten. Sämtliche Aufgaben wurden vor ihrem Einsatz von erfahrenen DaFZ-Sprachlehrkräften evaluiert und im Anschluss inhaltlich und sprachlich angepasst.

In der ersten Aufgabe sollten sich die beiden Prüfungsteilnehmer:innen in die Zeit vor ihrer Abreise nach Deutschland zurückversetzen und gemeinsam überlegen, was sie für diese Reise

¹ Die Aufgaben werden im Anhang zur Verfügung gestellt.

noch vorbereiten müssen. Zur Unterstützung wurden ihnen zehn Bildimpulse inklusive ihrer deutschsprachigen Bezeichnung, wie z. B. „Führerschein“, „Reiseführer“ oder „Sportsachen“, zur Verfügung gestellt. Zudem wurden sie angeregt, selbst weitere Themen einzubringen, die sie für wichtig hielten.

Die zweite Aufgabe bestand für die Teilnehmer:innen darin, gemeinsam zu überlegen, was sie ihren Gastfamilien als Geschenk mitbringen könnten. Sie sollten miteinander besprechen, wieviel Geld sie dafür ausgeben wollen, ob sie eins oder mehrere Geschenke kaufen wollten und wer von ihnen den Kauf übernehmen sollte.

In der dritten Aufgabe sollte ein Telefonat simuliert werden, bei dem sie sich die Prüfungskandidat:innen auf einen Termin zum Kauf der Gastgeschenke einigen sollten. Dafür erhielten sie jeweils ein Blatt mit einem unterschiedlich gefüllten Kalender. Während der Aufgabenbearbeitung saßen sie Rücken an Rücken, um die Terminfindung rein verbal zu gestalten, d. h. ohne die Unterstützung von Gestik, Mimik oder nonverbalen Zeigehandlungen.

4.3 Datenaufbereitung und -auswertung

Die insgesamt 21 Audioaufnahmen wurden pseudonymisiert, mit einem Filter des Programms iMovie anonymisiert und nach GAT 2 transkribiert. Im Anschluss daran wurden die Daten in Bezug auf sprachliche Praktiken zur Herstellung von Intersubjektivität durchgesehen, und zwar mit einem Fokus auf den zuvor in Kap. 2.3 beschriebenen Verfahren. Es wurde gezielt nach allen Passagen gesucht, in denen sich die Interaktant:innen beobachtbar sprachlich intersubjektiv verhielten, sei es, dass sie sich gegenseitig Aufmerksamkeit zusicherten, Verstehen signalisierten, sich bei der Wortsuche oder der Formulierung unterstützten, d. h. ihre Äußerungen wechselseitig vervollständigten. Bezüglich der Themenbearbeitung wurde auf wechselseitige Übernahmen von Äußerungen der Gesprächspartner:innen und deren Integration und Weiterführung in eigenen Redebeiträgen geachtet sowie auf die kooperative Abstimmung und Vertiefung der Themen über mehrere Turns. Auch das explizite Einbringen persönlicher Bewertungen und Haltungen (z. B. Zustimmungen oder Würdigungen von Äußerungen) als *affective stance* im Sinne einer wechselseitigen emotionalen Ausrichtung wurde als konstitutiv für die Herstellung von Intersubjektivität verstanden und entsprechend berücksichtigt (vgl. Du Bois 2007). Ebenso wurden Bezugnahmen auf vergangene Erfahrungen oder zukünftige Vorhaben als intersubjektive Praktiken gefasst, da sie gemeinsame Wissens- und Erfahrungsterritorien aufbauen (vgl. Heritage 2011) und den geteilten Handlungsraum der Interaktionspartner:innen über die unmittelbare Aufgabenbearbeitung hinaus erweitern.

5. Analyse von sprachlichen Praktiken zur Herstellung von Intersubjektivität

Im Folgenden werden die nach Niveaus getrennt ermittelten Ergebnisse präsentiert.

5.1 Zielniveau A2

Auf diesem Sprachniveau findet sich im analysierten Datensatz eine sehr große Menge an einfachen und kombinierten Zuhörersignalen, wobei sich das Repertoire vorwiegend auf „ja“/„yea“, „yes“ und „okay“ beschränkt. Häufig handelt es sich bei diesen *Backchannel*-Signalen um direkt aus der L1 Englisch übertragene Ausdrücke. Ein typisches Beispiel für die gehäufte Verwendung dieser Signale zeigt der Transkriptauszug 1:

Transkriptauszug 1: Häufung einfacher Hörersignale

001 S1: ich habe mein (.) HUND (---) mitgebring (.) MITgebracht (.)
002 S2: ja
003 S1: (-) ja
004 S2: (-) ja ich habe meine (-) laptop (-) LAPtop (-) gebraucht
005 (-) von kanada (.)
006 S1: ja ja ja (-) ich habe mein angst (--) <<lachend>mitgebracht>
[RN12A_NS11A]

Des Weiteren ist festzustellen, dass mit nahezu jedem Sprecherwechsel ein neues Thema einhergeht, also kaum gemeinsame Themenentwicklungen stattfinden. Vielmehr scheint es, dass die L2-Sprecher:innen die ihnen gestellten Aufgaben ‚abarbeiten‘. So zeigt der Transkriptauszug 2, dass die beiden Interaktant:innen abwechselnd sprechen, sich gegenseitig kurze Rezipienzsichale geben und dann ihren jeweiligen Redebeitrag formulieren, in den meisten Fällen allerdings, ohne dabei die vorherigen Ausführungen des anderen aufzugreifen oder in irgendeiner Weise Bezug darauf zu nehmen.

Transkriptauszug 2: Übergangslose Themenwechsel

020 S1: °h ahm (1.2) ich habe (--) das (.) mein (-) ah (--)
021 wanderschuh en und RUCKsack (---) ah (---) in deutschland
022 (-) ah (-) sind (--) WICHtig (1.1) mitbringen
021 S2: (---) okay
022 S1: ja
023 S2: °h ja °h und ah (-) ah ahm (-) rei reise pass ist sehr
024 (-) wichtig auch (.) ja?
025 S1: ja (--) ja_ ja
[RN12A_NS11A]

Sequenzen, in denen ein Thema aufgenommen, evaluiert und fortgeführt wird, sind eher selten. Der Transkriptauszug 3 zeigt ein Beispiel für eine solche Ausnahme:

Transkriptauszug 3: Aufnahme, Evaluation und Weiterführung eines Themas

023 S2: ja me (.) ich auch (.) [ich auch ((lacht))] [ahm] (---)
024 hast du: (1.4) hast du ein (-) ah (1.2) datenpaket (1.2)
025 gekauft
026 S1: [(((lacht))] [ahm]
027 (1.2) ein datenpaket (---) ah ja_ ja (.) ich (.) ich habe
028 (.) das ist important für (---) ja mein <<lachend>handy
029 und ah> °h (-) ja (---) ja es em es oder (1.0) anrufen (-)
030 S2: mhm
[KE05A_TR12N]

Gegenseitige Vervollständigungen oder Unterstützungen sind auf diesem Niveau insgesamt kaum zu beobachten. Transkriptauszug 4 illustriert einen der seltenen Fälle, in dem bei einer Wortsuche eine solche Hilfestellung erfolgt:

Transkriptauszug 4: Unterstützung bei Wortsuche

027 S1: (---) ja (-) ahm (1.0) man (1.6) ah (1.7) MANCHmal man

028 musst (-) ah (1.4) rei reise (-) reiseapotheke (.)
 029 bringen (--)
 030 S2: mhm mhm mhm
 031 S1: (-) wenn (1.0) man hat (--) ah (---)
 032 S2: schmerzen
 033 S1: ja[hm_hm]
 034 S2: [ja_ja] ((schluckt)) ahm (5.0) hast du: hast du ein:
 035 ein reiseführer (-) führer (--) [(--)] mitnehmen
 [KE05A_TR12N]

Transkriptauszug 4 verdeutlicht außerdem, dass S1 das zur Turn-Vervollständigung angebotene Lexem lediglich ratifiziert (Z. 031), aber nicht explizit übernimmt und dass es dann erneut zu einem abrupten Themenwechsel (Z. 032) kommt.

Ähnlich wie Galaczi (2014: 560) stellen wir auf dem A2-Niveau somit einen nur geringen Grad an Intersubjektivität fest. Zwar signalisieren die Interaktant:innen einander durchgängig ihre Aufmerksamkeit bzw. ihr Verstehen, aber inhaltlich finden kaum wechselseitige Bezugnahmen, Unterstützungsangebote oder Ko-Konstruktionen statt, d. h. die Teilnehmer:innen sprechen eher nacheinander als miteinander (vgl. dazu auch May 2011).

5.2 Zielniveau B1

Auf diesem Niveau werden weiterhin sehr viele Zuhörersignale gesendet. Im Vergleich zum A2-Niveau verwenden die Teilnehmer:innen dafür allerdings vermehrt Lexeme wie „genau“, „stimmt“ oder „natürlich“ bzw. deren Kombination mit der Antwortpartikel „ja“. Es werden somit über das reine Backchannelling hinaus differenzierte Rückmeldungen vorgenommen, teils mit zustimmendem bzw. bewertendem Charakter, wie im folgenden Transkriptauszug 5 (Z. 83) zu sehen ist:

Transkriptauszug 5: Bewertende Zustimmung

080 S1: [ja] [das ist ein] gute idee
 081 [ich denke] ja
 082 S2: [like ah] das ist ein (.) schlüsselabhängiger
 083 S1: ja [genau]
 084 S2: [ja] () ((lacht))
 085 S1: cool
 086 S2: ja
 [SM06N_Y02R]

Zudem beginnen die L2-Sprecher:innen auf diesem Niveau damit, in ihren Redebeiträgen stärker aufeinander Bezug zu nehmen. So nimmt die Menge an gegenseitigen Vervollständigungen bzw. präzisierenden Erweiterungen inklusive Ratifizierungen zu, wie der folgende Transkriptauszug 6 belegt:

Transkriptauszug 6: Vervollständigung der Vorgängeräußerung und anschließende Ratifizierung

033 S2: ah brief ja (.)wir müssen ah ein brief ah für die
 034 gastfamilie [()]
 035 S1: [äh] brief gastfamilie schreiben
 036 S2: ja genau (---) ja (.) für den: (-)
 037 S1: für den vor (.) vorstellen ein bisschen (.)
 [XG02N_SL12E]

Was hier zu beobachten ist, sind zwei aufeinander folgende Ko-Konstruktionen, in denen zunächst S1 eine von S2 begonnene Aussage vervollständigt (Z. 035) und dann inhaltlich weiter ausführt (Z. 037).

Dass der Herstellung von Intersubjektivität auf diesem Sprachniveau ein zunehmend größeres Gewicht zukommt, lässt sich auch daran erkennen, dass die Teilnehmer:innen damit beginnen, ihren Gesprächspartner:innen ausdrücklich das Rederecht zuweisen. Während auf niedrigeren Niveaustufen der Sprecherwechsel oft durch längere Pausen oder Abbrüche erfolgt, beziehen die Lernenden in unseren B1-Daten die anderen Interaktionsteilnehmenden häufiger aktiv in den Dialog mit ein bzw. fordern deren Beteiligung explizit ein. Im folgenden Transkriptauszug 7 geschieht dies gleich mehrfach: Nach einem eigenen Beitrag initiiert S1 den Sprecherwechsel nicht nur durch eine direkte Aufforderung („und du?“, Z. 021), sondern präzisiert diese noch durch weitere Nachfragen („was hast du“ bzw. „hast du ... geschenke gekauft?“, Z. 022–023). Anschließend fragt auch S2 explizit zurück und übergibt damit den Turn wieder an S1 (Z. 025–026). Diese expliziten Turn-Übergaben verdeutlichen, dass die Lernenden mehr Verantwortung für die Progressivität der Interaktion übernehmen und Intersubjektivität bewusst durch kooperative Gesprächsorganisation absichern wollen.

Transkriptauszug 7: Explizite Abgabe des Rederechts/Explizite Einholung einer Antwort

017 S1: yes ah yes ah das ahm (.) ja (.) das ah das stimmt °h ahm
 018 (.) ich habe meine handschuhe von neufundland gekauft (.)
 019 das ist (.) ah gut aber alles anderes der maple syrup
 020 und °hh ah (--) und ((schnalzt)) die eiswein (.) es ist
 021 (.) alles ich habe alles vergessen (.) und du?
 022 (.) was hast du: hast hast du (-) ah (-) ah (-) ohne ah
 023 any ohne äh geschenke gekauft oder?
 024 S2: oh ja ich würde ein schokolade kaufen (.) aber (-) ah
 025 hast du eine idee? (.)
 026 wie wie kostet es (.) äh zusammen
 [SA06A_GH10G_B1]

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass auf dem B1-Zielniveau der Grad an Gegenseitigkeit deutlich ansteigt. Die Redebeiträge werden insgesamt komplexer und die zur Herstellung von Intersubjektivität verwendeten sprachlichen Mittel werden vielfältiger.

5.3 Zielniveau B2

Das Spektrum der sprachlichen Handlungen zur Herstellung von Intersubjektivität differenziert sich mit steigendem Sprachniveau weiter aus.

Zunächst lässt sich beobachten, dass auch auf höheren Kompetenzstufen die Quantität der Hörsignale hoch bleibt, aber sowohl in ihrer sprachlichen Form als auch in ihrer Funktionalität zunehmend komplexer und vielfältiger werden. So treten vermehrt Rückmeldungen auf, die eine hörerseitige Involviertheit signalisieren und damit über bloße Aufmerksamkeits- und Verstehensbestätigungen hinausgehen.

Im folgenden Transkriptauszug 8 etwa reagiert S1 mit „ja, vielleicht“ (Z. 089) nicht mit offener Ablehnung, sondern mit einer verhaltenen Zustimmung, die zwar bereits den folgenden kritischen Beitrag projiziert, dabei aber zugleich eine affiliative emotionale Haltung signalisiert.

Transkriptauszug 8: Hörersignal mit verhaltener Zustimmung

086 S2: und und ähm wir wir müssen nicht unbedingt

087 eine eine sache von kanada bringen wir können (.)
 088 ein was von (.) unserer eigenen (-) ähm heim [heimstadt]
 089 S1: [ja vielleicht]
 090 S2: ja etwas typische von deine heimstadt
 [EA04E_BS01L]

Auch im weiteren Verlauf des Gesprächs, in dem S2 sich optimistisch zeigt, die Gastgeschenke in einer Stunde zwischen zwei Terminen kaufen zu können, positioniert sich S1 eher distanziert dazu, leitet die Skepsis mit „na ja“ (Z. 127) aber in einer abgeschwächten Form ein, wie Transkriptauszug 9 zeigt.

Transkriptauszug 9: Hörersignal mit Skepsis

125 S2: okay ja aber wir wir haben wir haben ein ein stunde
 126 zu kauf zu kaufen ja ähm aber es geht ich glaub
 127 S1: hmhm na ja
 [EA04E_BS01L]

Diese Rückmeldungen dienen nicht nur der Aufrechterhaltung der Interaktion, sondern reflektieren zunehmend auch persönliche Haltungen, durch die eine tiefere kognitive Beteiligung am Thema und am Gesprächsverlauf sichtbar wird. Entsprechend lässt sich feststellen, dass auch der affektive Gehalt der Reaktionen beim aktiven Zuhören zunimmt. Signale der emotionalen Anteilnahme, die im Sinne eines *affective stance* auch zur Herstellung von Intersubjektivität beitragen (vgl. Burch & Kley 2020: 26; Du Bois 2007), werden sprachlich expliziter und nuancierter markiert. In Transkriptauszug 10 etwa reagiert S2 mit einem emotional gefärbten „nein oh“ auf die Aussage von S1, den Koffer packen zu müssen – eine Reaktion, die über schlichtes Verstehen deutlich hinausgeht und affiliatives Mitgefühl ausdrückt:

Transkriptauszug 10: Hörersignal mit Bedauern

001 S2: bist du frei nach meinem yoga kurs?
 002 S1: nein [ich muss] meinen koffer packen
 003 S2: [nein (.) oh]
 004 so wir wir müssen dann am donnerstag treffen
 [IG07D_M007A]

In Bezug auf kokonstruierte Turns fällt auf, dass diese nicht mehr hauptsächlich in Situationen vorkommen, in denen gegenseitige Hilfe bei sprachlichen Unsicherheiten angeboten wird, die für die Progressivität des Gesprächs relevant sind, wie etwa im folgenden Transkriptauszug 11, wo S1 bei der Suche nach einer ganz konkreten lexikalischen Einheit von S2 unterstützt wird.

Transkriptauszug 11: Gegenseitige Turnbeendigung als Formulierungshilfe

000 S2: ist das (.) äh im (.) winter (.) oder?
 000 S1: es ist also (1.0) es ist NACH winter (.) aber VOR sommer
 000 also (-)
 000 S2: frühling?
 000 S1: im frühling
 [J02A_LN08E]

Vielmehr werden zunehmend auch Ko-Konstruktionen in Gesprächsmomenten vorgenommen, in denen Intersubjektivität und Progressivität nicht gefährdet zu sein scheinen, aber die Aussa-

gen der Gesprächspartner:innen inhaltlich ergänzt, präzisiert oder resümiert werden. Dies zeigt etwa der Transkriptauszug 12, wo die unterschiedlichen, eher oberflächlichen Ausführungen zu Schreibwarenläden in Deutschland (Z. 004–005) in sprachlich elaborierter Form („ja, die Qualität ist besser“, Z. 008) zusammengeführt werden.

Transkriptauszug 12: Zusammenführung und Präzisierung von Aussagen

001 S2: ich liebe kalligraphie also ich äh: schreibe
 002 mit viele papier auch und papier für kalligraphie
 003 ist sehr schwer zu finden in: kanada
 004 und hier papier ist besser (.) sie haben eine besser
 005 büroladen (-) als kanada (-) und (.) so ich denke dass
 006 ist besser äh der büro äh dinge hier kaufen (.)
 007 [in deutschland kaufen]
 008 S1: [ja die qualität ist besser]
 009 S2: ja die qualität ist besser und das kostet nicht mehr
 [IG07D_M007A]

Weiterhin veranschaulicht derselbe Abschnitt, dass Ko-Konstruktionen häufig explizit aufgenommen und in den Textfluss integriert werden, wie in Zeile 009 zu sehen ist. Diese Beobachtung bestätigt empirische Ergebnisse von Hırçın-Çoban und Çimenli (2023: 385), die auf höheren Sprachniveaus frequentere Aufnahmen ko-konstruierter Elemente (receipts) feststellen und diese mit zunehmender L2-Interaktionskompetenz (L2 IC) in Verbindung bringen: “This may show the relation among the use of turn completion receipts (...) and eventually L2 IC as these receipts evidence how examinees make sense of and shape each other’s turns and achieve intersubjectivity”.

Die von S2 geäußerte persönliche Vorliebe zur Kalligrafie in Transkriptauszug 12 (Z. 001–002) zeigt zudem, dass es den Lernenden vermehrt gelingt, den gemeinsamen Handlungsrahmen nicht nur über die kooperative Aufgabenbearbeitung herzustellen, sondern ihre eigene Erfahrungswelt sinnvoll mit dem in der Prüfungsaufgabe vorgegebenen Szenario zusammenzuführen. Diese Fähigkeit, die verschiedenen Bezugsrahmen der Prüfungssituation kohärent miteinander zu verknüpfen und so den gemeinsamen Handlungsraum zu erweitern, wird auch im nächsten Transkriptauszug 13 sichtbar, in dem S2 nach Geschwistern von S1 (in der wirklichen Lebenswelt, Z. 047) als mögliche Inspirationsquelle für Geschenkideen (in der fiktiven Aufgabenwelt, Z. 040–041) fragt.

Transkriptauszug 13: Verknüpfung verschiedener Bezugsrahmen

039 S1: ä:hm also unser gastfamilie hier das sagt
 040 dass ah es gibt ein TOCHter (.) das ist zwölf
 041 jahren alt und ein (-) sohn das ist neun jahren alt
 042 also vielleicht wir können äh für ihnen etwas
 043 mitbringen auch ähm vielleicht etwas von kanada
 044 [vielleicht]
 045 S2: [oh ein geschenk?]
 046 S1: ja ein geschenk mh ah: vielleicht öh: was ist eine gute idee?
 047 S2: ja hm äh (2.0) hast DU äh geschwester in kanada?
 048 S1: ja
 049 S2: ja? wie viele?
 050 S1: ah ich habe zwei geschwestern
 [NN12E_]E03E]

Auch der folgende Transkriptauszug 14 veranschaulicht, wie über das Teilen und Einbinden früherer Erfahrungen gemeinsames Verständnis der laufenden Interaktion hergestellt wird. Auf die Frage nach der mitzubringenden Kleidung reagiert S1 selbstironisch mit einer affektiv gefärbten Erinnerung („oh mein Gott“, Z. 028) an die letzte Studienreise, in der sie zu viel Gepäck mitgenommen hatte (Z. 030). S2 zeigt sich mit einem lachenden Kommentar humorvoll solidarisch und beendet gemeinsam mit S1 den begonnenen Turn (032–033). Durch diese emotional getönte Bezugnahme auf eine vergangene Erfahrung wird unter den Gesprächspartner:innen eine gemeinsame Wissens- und Erfahrungswelt (vgl. Heritage 2011) aufgebaut, die zur Herstellung intersubjektiver Orientierung beiträgt und die weitere thematische Entwicklung erleichtert.

Transkriptauszug 14: Einbindung persönlicher Erfahrungen

027 S2: ähm (-) wie viele kleidung hast [du noch mitgenommen]
 028 S1: [<leise> oh mein gott]
 029 S2: <lachend> ein bisschen zu viele ich glaube
 030 S1: aber ähm ja letztes jahr (.) ich habe viele viele gepackt
 031 und dieses jahr (.) ja ich habe ein bisschen (-)
 032 S2: [weniger]
 033 S1: [weniger ((lacht))]
 [SE09A_TT03Y]

Diese Auszüge verdeutlichen, dass die Sprechenden zunehmend souveräner mit der vielschichtigen Rahmung der Situation umgehen und sich selbst und ihre persönliche Lebenswelt stärker in das gespielte Setting einbringen können. In einem vergleichbaren Zusammenhang, nämlich der Bewältigung von Rollenspielen in kommunikativ ausgerichteten Aufgaben im Fremdsprachenunterricht, spricht Li (2025: 1) von „multi-layered participant orientations“ und der Herausforderung, die koexistierenden Kontexte gemeinschaftlich in die Rahmung der laufenden Interaktion einzubringen: „Interlocutors’ progressive inputs are integrated as intersubjectively sustained elements of ongoing interaction framings only when collaboratively developed by the participating parties“ (Li 2025: 1)

5.4 Zielniveau C1

Bezüglich der Qualität und Quantität von Hörersignalen sind auf dem Zielniveau C1 in unseren Daten keine bedeutenden Unterschiede zum Zielniveau B2 festzustellen, auf dem, wie oben dargestellt, bereits ausdifferenzierte Ressourcen des aktiven Zuhörens verwendet wurden.

Auffällig ist jedoch, dass es im C1-Datensatz insgesamt weniger zu kollaborativen Turnbeendigungen kommt als auf dem B2-Niveau. Das könnte damit zusammenhängen, dass auf diesem fortgeschrittenen Sprachniveau die „Hilfsbedürftigkeit“ abnimmt bzw. die vorhandenen sprachlichen Ressourcen ausreichen, um Formulierungs- oder Verständigungsschwierigkeiten eigenständig auszuräumen. Entsprechend lässt sich in den Gesprächen ein Anstieg an selbstinitiierten Selbstreparaturen verzeichnen.

So zeigt der folgende Transkriptauszug 15 etwa, wie S1 in einem längeren Redebeitrag die Idee entwickelt, regionalspezifische Geschenke für die Gastfamilie in Deutschland zu besorgen. Dabei korrigiert S1 sich mehrere Male selbst („Wir könnten“ wird zu „du könntest“ und „ich könnte“, Z. 022–023; „persönlich“ wird zu „regional“, Z. 035). Da diese Selbstkorrekturen ohne längere Verzögerungen recht flüssig in den laufenden Turn eingebaut werden, scheint Gesprächspartner:in S2 (hier nicht im Auszug vorkommend) keinen Anlass zu sehen, die Turnkonstruktion kollaborativ zu unterstützen.

Transkriptauszug 15: Selbstinitiierte Selbstkorrektur

021 S1: wir wir wir wohnen in verschiedenen städten (.)
022 wir könnten dann (-) alle (-) also (-) du könntest
023 etwas von sascatoon mitbringen (.) ich könnte
024 etwas von aberdeen mitbringen
(...)
034 S1: und dann (-) etwas da kaufen (-) weil (-) also pers
035 also es persönlich (.) es (-) regional ist
[LY03A_NN10Y_VL07A]

Da mit steigender Sprachkompetenz Verständigungsprobleme zurückgehen, treten Selbstreparaturen tendenziell weniger in Form lexikalischer oder grammatikalischer Korrekturen auf, die für das Grundverständnis der Aussage und die Progressivität des Gesprächs essenziell wären. Vielmehr dienen sie dazu, Aussagen zu präzisieren oder zu elaborieren, wie auch Kim (2019) für die Kommunikation in der L2 Englisch herausarbeiten konnte: "While the novice speakers repaired on their way of searching the target word (...) advanced speakers repaired for narrowing down the meaning range, by orienting to ,granularity".

Es lässt sich also konstatieren, dass die Präferenz für Selbstkorrekturen, die bekanntlich für Interaktionen in der L1 charakteristisch ist (vgl. Schegloff et al. 1977), auch den L2-Gebrauch auf fortgeschrittenen Kompetenzstufen mehr als auf den niedrigeren prägt, wo die Gesprächspartner:innen noch stärker auf gegenseitige Unterstützung und Fremdreparatur angewiesen sind. Da die Anzahl der Sprecher:innen auf dem C1-Niveau in unserem Datensatz jedoch sehr gering ist (n=7), müsste diese Beobachtung anhand größerer Datenmengen überprüft werden.

Der Rückgang der kollaborativen Turnkonstruktionen im C1-Datensatz könnte auch durch das Vorliegen einer Dreiergruppe bedingt sein, deren Bildung aufgrund einer ungeraden Teilnehmer:innenzahl auf dem Niveau C1 notwendig war (vgl. Kap. 4). Unseres Wissens nach liegen zwar keine empirischen Untersuchungen zu Paar- versus Gruppenanordnungen in mündlichen Prüfungen vor, Studien zum Interaktionsverhalten in Gruppenarbeitsprozessen, wie etwa die von Storch (2002), zeigen jedoch, dass sich in Kleingruppen häufig asymmetrische Interaktionsmuster entwickeln, in denen einzelne Lernende dominante Rollen übernehmen und den Gesprächsverlauf maßgeblich steuern. Allein ein kurzer Blick auf das Dreiergespräch zeigt, dass S1 eine solche, dominante Moderationsrolle übernimmt, in der er mehr als die Hälfte der Redezeit beansprucht, den Großteil der Turns selbst initiiert und die Themenentfaltung maßgeblich gestaltet. Diese asymmetrische Rollenverteilung könnte auch ein Grund dafür sein, dass die Gesprächspartner:innen in der Turngestaltung weniger ko-konstruktiv agieren und Intersubjektivität hauptsächlich über Hörersignale aufbauen.

Interessant ist, dass S1 in seiner Moderationsrolle selbst kaum Unterstützung einfordert oder erhält, sich aber trotzdem äußerst kooperativ mit seinen beiden Gesprächspartner:innen zeigt, denen er bei Formulierungsschwierigkeiten an mehreren Stellen Scaffolding anbietet bzw. die eigene Sprachproduktion adaptiv an das vermutete Kompetenzniveau der anderen anpasst. So zeigt der folgende Transkriptauszug 16 etwa, wie S1 für das möglicherweise schwer zu verstehende Wort „portemonnaie“ bei der ersten Erwähnung proaktiv die englische Übersetzung „wallet“ mitliefert (Z. 038), um Verständnisschwierigkeiten entgegenzuwirken.

Transkriptauszug 16: Peer-Scaffolding

036 S3: vielleicht (-) dreihundert ist (.) sehr genug
037 S2: ja aber ist (-)
038 S1: alles im portemonnaie (-) also wallet (-)

- 039 würdest du alles (-) machen?
 040 ich weiß es nicht (.) dreihundert euro im portemonnaie
 041 S3: nein ne ne: ((lacht))
 [LY03A_NN10Y_VL07A]

In Bezug auf die Themenentfaltung fällt zudem auf, dass die Gesprächspartner:innen auf dem C1-Niveau in der Lage sind, die in den Aufgaben vorgegebenen Impulse nicht lediglich nacheinander ‚abzuarbeiten‘, sondern sie organisch in den Gesprächsverlauf zu integrieren. Sie verweilen länger bei einzelnen Themen, entwickeln diese gemeinsam weiter und verknüpfen sie mit eigenen Erfahrungen und Wissensbeständen. Auf diese Weise gelingt es ihnen, den künstlich gesetzten Prüfungsrahmen und ihre Lebenswelt in einem gemeinsamen Handlungskontext miteinander zu verschränken.

Dies zeigt sich exemplarisch in Transkriptauszug 17: Nachdem S1 das Thema „Führerschein“ aus den Bildimpulsen aufgreift, entwickelt sich daraus ein längerer Austausch, in dem nicht nur nach dem Besitz eines Führerscheins (Z. 009), sondern auch nach bisherigen Fahrerfahrungen in Deutschland gefragt wird (Z. 012). Auf diese Nachfrage teilen beide Gesprächsteilnehmer:innen ihre persönlichen Erlebnisse, Einschätzungen und Emotionen mit (Z. 013–016) und vertiefen das Thema weiterhin durch einen Vergleich zwischen Fahrbedingungen auf der Autobahn und in der Stadt (Z. 017–020).

Transkriptauszug 17: Thematische Entfaltung

- 009 S1: hast du hast du einen führerschein?
 010 S2: ah ja (-) also (-) wir sollen das (-) mitbringen
 (...)
 012 S1: hast du schon einmal in deutschland (.) ah (-) gefahren?
 013 S2: na (.) nein (.) noch nicht
 014 S1: okay (.) bisschen ah (.) uns (--) ein bisschen nervös machen
 015 wenn du es ah (.) zum ersten mal (-) tust (.) aber (.) ja ja ich
 016 ich habe (-) ah manchmal hier gefahren (.)
 017 S2: hm_hm (--) okay (1.2) in der stadt oder (-)
 018 S1: ah (-) auf auf (--) ah (-) der autobahn (-) ah (-) stadtfahren
 019 finde ich (.) bisschen mehr anstrengend weil es zu viele
 020 leute gibt (-) und fahrräder
 [MT09T_MN10A]

Gesprächssequenzen wie diese verdeutlichen, dass die Lernenden auf dem C1-Niveau nicht nur den Aufgabenbezug wahren, sondern die Inhalte authentisch kontextualisieren, personalisieren und elaborieren und Intersubjektivität über die gemeinschaftliche Weiterentwicklung und Vertiefung der Themen aufrechterhalten.

6. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie hat die gemeinschaftliche Herstellung von Intersubjektivität in mündlichen Paarprüfungen im Fach Deutsch als Fremdsprache untersucht. Als Datengrundlage dienten 21 mündliche Paarprüfungen von DaF-Lernenden mit Englisch als Ausgangssprache, welche im Rahmen eines Sommersprachkurses zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen (Zielniveaus A2 bis C1) durchgeführt wurden. Der Fokus lag auf dabei einer Analyse lernersprachlicher Praktiken zur Sicherung des gemeinsamen Verständnisses im Rahmen der Bearbeitung von drei

Planungsaufgaben und der Fragestellung, wie Intersubjektivität auf unterschiedlichen Niveaustufen kooperativ hergestellt wird.

Unter Berücksichtigung vorhandener Studien zur Interaktionskompetenz in der L2 – vorwiegend zum Englischen – wurden zentrale sprachliche Praktiken zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Intersubjektivität identifiziert, die sich in Abhängigkeit vom Sprachniveau qualitativ und quantitativ unterscheiden. Die empirische Analyse der Paarprüfungen hat gezeigt, dass auf den niedrigeren Niveaustufen (A2, B1) einfache, teils aus der L1 übertragene Hörersignale überwiegen, während komplexere Verfahren zur gemeinsamen Themenentwicklung oder zum kooperativen Turnaufbau nur vereinzelt auftreten. Mit steigendem Sprachniveau (B2, C1) erweitert sich das Repertoire um differenzierte gegenseitige Rückmeldungen, inhaltlich elaborierte Ko-Konstruktionen, eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Prüfungsthemen sowie die Integration individueller Stellungnahmen und persönlicher Erfahrungen. Gleichzeitig lässt sich auf dem C1-Niveau ein Rückgang der kollaborativen Turnbeendigungen zugunsten flüssiger Selbstreparaturen beobachten.

Besonders deutlich wird, dass Interaktionskompetenz in der L2 nicht lediglich als unvollständige Version von Interaktionskompetenz in der L1 zu verstehen ist, sondern spezifische Anforderungen aufweist, die im fremd- oder zweitsprachlichen Lernprozess neu aufgebaut werden müssen, wie etwa der Umgang mit Formulierungsschwierigkeiten oder Verstehensproblemen, die in L2-Interaktionen häufiger auftreten als in L1-Gesprächen.

Die Ergebnisse verdeutlichen somit die Notwendigkeit, Prüfungsaufgaben so zu gestalten, dass sie diese spezifische Kompetenzfacette gezielt elizitieren; entsprechend müssten auch die Bewertungsraster angepasst werden. Transparente Kriterien, die sprachliche Praktiken zur Herstellung von Intersubjektivität als Komponente von Interaktionskompetenz explizit berücksichtigen, können dazu beitragen, den im Prüfungsformat angelegten Zielkonflikt zwischen individueller Performanz und gemeinsamer Aufgabenbewältigung zu entschärfen.

Die vorliegenden Ergebnisse sind aufgrund der begrenzten Teilnehmer:innenzahl, der spezifischen L1-Homogenität und des simulierten Prüfungssettings nicht ohne Weiteres generalisierbar. Künftige Studien könnten daher größere und sprachlich wie kulturell heterogenere Lernendengruppen einbeziehen, unterschiedliche Prüfungsformate (Paar- versus Gruppenprüfungen) systematisch vergleichen und auch den Einfluss von Prüfer:innen-Interventionen auf die Kooperationsdynamik in den Blick nehmen.

7. Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin; Thaller, Florian (2023): Interaktionskompetenz in DaFZ. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 3 (1), 1–9. DOI: [10.17192/ziaf.2023.3.1.8614](https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8614).
- Al-Gahtani, Saad; Roever, Carsten (2014): Preference structure in L2 Arabic requests. *Intercultural Pragmatics* 11, 619–643.
- Amorocho, Simone (2018): Berufsbezogene Bildungssprache: Praktiken der Wissensdarbietung in Prüfungsgesprächen der Pflegeausbildung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45 (4), 507–539. DOI: [10.1515/infodaf-2018-0072](https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0072).
- Arras, Ulrike (2011): Mündliche Kompetenzen in der Fremdsprache fair messen. Überlegungen und Vorschläge zur Qualitätssicherung. *Babylonia* 2, 80–85.
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika; Kotthoff, Helga (2020): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin/Boston: DeGruyter.
- Brooks, Lindsay (2009): Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance. *Language Testing* 26 (3), 341–366. DOI: [10.1177/0265532209104666](https://doi.org/10.1177/0265532209104666).

- Burch, Alfred Rue; Kley, Katharina (2020): Assessing Interactional Competence The role of intersubjectivity in a paired-speaking assessment task. *Papers in Language Testing and Assessment* 9 (1), 25–63.
- Canale, Michael; Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Deppermann, Arnulf (2008): Verstehen im Gespräch. In: Kämper, Heidrun; Eichinger, Ludwig (Eds.): *Sprache – Kognition – Kultur: Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung*. Berlin/Boston: De Gruyter, 225–261. DOI: [10.1515/9783110970555-012](https://doi.org/10.1515/9783110970555-012).
- Deppermann, Arnulf (2018): Wissen im Gespräch. In: Birkner, Karin; Janich, Nina (Eds.): *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin/Boston: DeGruyter, 104–142.
- Deppermann, Arnulf; Schmitt, Reinhold (2008): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. *Deutsche Sprache* 36 (3), 220–245.
- Du Bois, John W. (2007): The stance triangle. In: Englebreton, Robert (Ed.): *Stancetaking in Discourse*. Subjectivity, evaluation, interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 139–182.
- Ducasse, Ana Maria; Brown, Annie (2009). Assessing paired orals: Raters' orientation to interaction. *Language Testing* 26, 423–443. DOI: [10.1177/0265532209104669](https://doi.org/10.1177/0265532209104669).
- Ellis, Nick (2002): Frequency effects in language processing. A review with implication for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 143–188. DOI: [10.1017/S0272263102002024](https://doi.org/10.1017/S0272263102002024).
- Galaczi, Evelina D. (2004): *Peer-peer interaction in a paired speaking test: The case of the First Certificate in English*. Unpublished dissertation. New York, NY: Columbia University.
- Galaczi, Evelina D. (2008): Peer–Peer Interaction in a Speaking Test: The Case of the First Certificate in English Examination. *Language Assessment Quarterly* 5 (2), 89–119. DOI: [10.1080/15434300801934702](https://doi.org/10.1080/15434300801934702).
- Galaczi, Evelina D. (2014): Interactional Competence Across Proficiency Levels: How Do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests? *Applied Linguistics* 35 (5), 553–574. DOI: [10.1093/applin/amt017](https://doi.org/10.1093/applin/amt017).
- Galaczi, Evelina D.; Taylor, Lynda (2018). Interactional Competence: Conceptualisations, operationalisations, and outstanding questions. *Language Assessment Quarterly* 15, 219–236. DOI: [10.1080/15434303.2018.1453816](https://doi.org/10.1080/15434303.2018.1453816).
- García García, Marta (2023): Die Evaluation der Interaktionskompetenz am Beispiel des Spanischen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 3 (1), 95–98. DOI: [10.17192/ziarf.2023.3.1.8576](https://doi.org/10.17192/ziarf.2023.3.1.8576).
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding language, scaffolding learning*. 2. Auflage. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grice, Paul (1975): Logic and conversation. In: Cole, Peter; Morgan, Jeff (Eds.): *Syntax and semantics*, Bd. 3: Speech acts. New York: Academic Press, 41–58.
- Hellermann, John (2009): Practices for dispreferred responses using no by a learn of English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 47 (1), 95–126.
- Heritage, John (2011): Territories of knowledge, territories of experience: empathic moments of interaction. In: Stivers, Tanya; Mondada, Lorenza; Steensig, Jakob (Eds.): *The Morality of Knowledge in Conversation*. Publishes online by Cambridge University Press, 159–183. DOI: [10.1017/CBO9780511921674.008](https://doi.org/10.1017/CBO9780511921674.008).
- Hırçın-Çoban, Merve; Çimenli, Betül (2023): Collaborative turn construction in paired speaking tests across different proficiency levels. *Classroom Discourse* 14 (4), 366–392. DOI: [10.1080/19463014.2022.2090397](https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2090397).

- Ishida, Midori (2009): Development of interactional competence: Changes in the use of ne in L2 Japanese during study abroad. In: Nguyen, Hanh thi; Kasper, Gabriele (Eds.): *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives*. Honolulu, HI: University of Hawai'i National Foreign Language Resource Center, 351–385.
- Kim, Du Re (2019): *Exploring Interactional Competence in EFL Context: Focusing on L2 Speakers' Self-repair Practices*. Doktorarbeit, Seoul National University. [<https://s-space.snu.ac.kr/handle/10371/162167>, 17.10.2025]
- Kim, Younhee (2009): The Korean discourse markers–nuntey and kuntey in native-nonnative conversation: An acquisitional perspective. In: Nguyen, Hanh thi; Kasper, Gabriele (Eds.): *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives*. University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 317–350.
- Konzett-Firth, Carmen (2023): L2-Interaktionskompetenz im Französischunterricht. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 3 (1), 89–94. DOI: [10.17192/ziaf.2023.3.1.8569](https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8569).
- Kramsch, Claire (1986): From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal* 70, 366–372.
- Lam, Daniel M. K. (2018): What Counts as “Responding”? Contingency on Previous Speaker Contribution as a Feature of Interactional Competence. *Language Testing* 35 (3), 377–401. DOI: [10.1177/0265532218758126](https://doi.org/10.1177/0265532218758126).
- Lam, Daniel M. K. (2021): Don't Turn a Deaf Ear: A Case for Assessing Interactive Listening. *Applied Linguistics* 42 (4), 740–764. DOI: [10.1093/applin/amaa064](https://doi.org/10.1093/applin/amaa064).
- Li, Leslie Huishan (2025): Intersubjectivity and co-constructed framings: students' role-play talks in online English-speaking sessions. *Frontiers in Psychology* 15, 1–8. DOI: [10.3389/fpsyg.2024.1499192](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1499192).
- Luk, Jasmine (2010): Talking to Score: Impression Management in L2 Oral Assessment and the Co-Construction of a Test Discourse Genre. *Language Assessment Quarterly* 7 (1), 25–53. DOI: [10.1080/15434300903473997](https://doi.org/10.1080/15434300903473997).
- Mackey, Allison (2012): *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning*. Oxford: University Press.
- Matz, Frauke; Siepmann, Philipp (2025): Mündliche Kommunikationsprüfungen. In: Vogt, Karin; Rossa, Henning (Eds.): *Leistungsmessung, Evaluation und Feedback im Fremdsprachenunterricht: Ein Handbuch für Studium, Referendariat und Unterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer, 159–164.
- May, Lyn (2011): Interactional Competence in a Paired Speaking Test: Features Salient to Raters. *Language Assessment Quarterly* 8 (2), 127–145. DOI: [10.1080/15434303.2011.565845](https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565845).
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons: Social organizations in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press. DOI: [10.4159/harvard.9780674420106](https://doi.org/10.4159/harvard.9780674420106).
- Mori, Junko; Hayashi, Makoto (2006): The Achievement of Intersubjectivity through Embodied Completions: A Study of Interactions Between First and Second Language Speakers. *Applied Linguistics* 27 (2), 195–219. DOI: [10.1093/applin/aml014](https://doi.org/10.1093/applin/aml014).
- Nguyen, Hanh thi (2019): Turn Design as Longitudinal Achievement: Learning on the Shop Floor. In: Hellermann, John; Eskildsen, Søren; Pekarek Doehler, Simona; Piirainen-Marsh, Arja (Eds.): *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action*. *Educational Linguistics* 38. Berlin: Springer. DOI: [10.1007/978-3-030-22165-2_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-22165-2_4).
- Nitta, Ryo; Nakatsuhara, Fumiyo (2014): A Multifaceted Approach to Investigating Pre-Task Planning Effects on Paired Oral Test Performance. *Language Testing* 31 (2), 147–175. DOI: [10.1177/0265532213514401](https://doi.org/10.1177/0265532213514401).
- Pekarek Doehler, Simona (2018): Elaboration on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse* 9 (1), 3–24. DOI: [10.1080/19463014.2018.1437759](https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437759).

- Pekarek-Doehler, Simona; Pochon-Berger, Evelyne (2015): The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In: Cadierno, Teresa; Eskildsen, Søren W. (Eds.): *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin/Boston: De Gruyter, 233–270.
- Pekarek Doehler, Simona; Thörle, Britta (2024): Discourse markers and second language acquisition. In: Hansen, Maj-Britt Mosegaard; Visconti, Jacqueline (Eds.): *Manual of Discourse Markers in Romance*. Berlin/Boston: De Gruyter, 377–412.
- Pekarek Doehler, Simona; Eskildsen, Søren (2022): Emergent L2 grammars in and for social interaction. Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal* 106 (1), 3–22. DOI: [10.1111/modl.12759](https://doi.org/10.1111/modl.12759).
- Rahn, Stefan (2022): *Universitäre Prüfungsgespräche mit deutschen und internationalen Studierenden: Eine diskursanalytische Studie aus der Perspektive von Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Roever, Carsten; Al-Gahtani, Saad (2017): *Dispreference and development of Interactional Competence*. Paper presented at the conference of the American Association of Applied Linguistics Association. Portland, Oregon.
- Roever, Carsten; Kasper, Gabriele (2018): Speaking in turns and sequences: Interactional competence as a target construct in testing speaking. *Language Testing* 35 (3), 331–355. DOI: [10.1177/0265532218758128](https://doi.org/10.1177/0265532218758128).
- Salaberry, M. Rafael; Kunitz, Silvia (Eds.) (2019): *Teaching and testing L2 interactional competence*. New York: Routledge.
- Schegloff, Emanuel A.; Gail Jefferson; Harvey Sacks (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53 (2), 361–382.
- Siebold, Kathrin (i. Dr.): Interaktionsorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 7. Auflage.
- Skogmyr Marian, Klara (2023): *The development of L2 Interactional Competence: A multimodal study of complaining in French interactions*. New York/London: Routledge.
- Storch, Neomy (2002): Patterns of Interaction in ESL Pairwork. *Language Learning* 52 (1), 119–158.
- Swain, Merrill; Watanabe, Yuko (2013): Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. In: Chapelle, Carol A. (Ed.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chichester: Wiley-Blackwell, 1–8.
- Taguchi, Naoko (2014): Development of Interactional Competence in Japanese as a Second Language: Use of Incomplete Sentences as Interactional Resources. *The Modern Language Journal* 98 (2), 518–535.
- Tao, Hongyin; McCarthy, Michael (2001): Understanding non-restrictive ‘which’-clauses in spoken English, which is not an easy thing. *Language Sciences* 23, 651–77.
- Vo, Sonca (2020): Evaluating interactional competence in interview and paired discussion tasks: A rater cognition study. *TESOL Journal* 12 (2), 1–18. DOI: [10.1002/tesj.563](https://doi.org/10.1002/tesj.563).
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

8. Anhang

Sommer-Sprachkurs in Deutschland – Teil 1

Ihr habt über eure Universität ein Stipendium (*scholarship*) für einen sechswöchigen Sommer-Sprachkurs in Kassel erhalten. Ihr werdet beide bei derselben Familie im Stadtzentrum wohnen. Die Eltern arbeiten an einer Schule als Sportlehrer. Sie haben zwei Kinder, einen Sohn im Alter von 9 und eine Tochter im Alter von 12 Jahren.

Ihr sprecht darüber, was ihr vor eurer Abreise noch machen müsst:

- Was wollt/müsst ihr mitnehmen?
- Was könnt ihr zusammen organisieren?

Diskutiert z. B. über einige der folgenden Punkte. Ihr könnt auch über andere Themen sprechen, die ihr für eure Reise nach Deutschland wichtig findet.

Laptop? 	Führerschein? 	Badesachen? 
Reiseapotheke? 	Datenpaket? 	Reiseführer? 
Föhn? 	Sportsachen? 	Visum für andere Länder, z.B. UK? 



Was noch?

Sommer-Sprachkurs in Deutschland – Teil 2

Eure Planungen und Vorbereitungen gehen weiter. Ihr möchtet für eure Gastfamilie noch ein Geschenk kaufen und denkt gemeinsam darüber nach, was ein gutes Geschenk sein könnte und wieviel Geld ihr ausgeben wollt.

- Etwas für die Kinder?
- Etwas für die Eltern?
- Etwas für alle?
- Etwas Typisches aus Kanada?
- ...



Entscheidet euch für ein Geschenk oder für mehrere kleine Geschenke und besprecht, wer von Euch das Geschenk oder die Geschenke kauft.

Sommer-Sprachkurs in Deutschland – Teil 3 (Kandidat:in A)

Es ist Donnerstag, der 20. Juni 2024. In zwei Tagen, am Samstag, dem 22. Juni 2024, fliegt ihr nach Deutschland zu Eurem Sommer-Sprachkurs.

Ihr telefoniert miteinander und denkt darüber nach, ob ihr alles organisiert habt. Dabei merkt ihr, dass ihr vergessen habt, das Gastgeschenk/die Gastgeschenke zu kaufen. Deshalb wollt ihr euch für Freitag verabreden, um zusammen einkaufen zu gehen. Aber ihr beide habt an diesem Tag schon einige Termine (meetings) im Kalender stehen. Findet einen ge-meinsamen Termin zum Einkaufen.

Kalender von A

Juni 2024			
	Do, 20. Juni	Fr, 21. Juni	Sa, 22. Juni
08.00		Zahnarzt	<i>Reise nach Deutschland</i>
09.00			
10.00			
11.00			
12.00		Mittagessen mit Oma	
13.00			
14.00			
15.00			
16.00			
17.00			
18.00		Koffer packen	
19.00			

Sommer-Sprachkurs in Deutschland – Teil 3 (Kandidat:in B)

Es ist Donnerstag, der 20. Juni 2024. In zwei Tagen, am Samstag, dem 22. Juni 2024, fliegt ihr nach Deutschland zu Eurem Sommer-Sprachkurs.

Ihr telefoniert miteinander und denkt darüber nach, ob ihr alles organisiert habt. Dabei merkt ihr, dass ihr vergessen habt, das Gastgeschenk/die Gastgeschenke zu kaufen. Deshalb wollt ihr euch für Freitag verabreden, um zusammen einkaufen zu gehen. Aber ihr beide habt an diesem Tag schon einige Termine (meetings) im Kalender stehen. Findet einen ge-meinsamen Termin zum Einkaufen.

Kalender von B

Juni 2024			
	Do, 20. Juni	Fr, 21. Juni	Sa, 22. Juni
08.00			Reise nach Deutschland
09.00			
10.00		Frisör	
11.00			
12.00			
13.00			
14.00		Koffer packen	
15.00			
16.00			
17.00			
18.00		Abschiedsessen mit der Familie	
19.00			

