



Zeitschrift für  
Interaktionsforschung  
in DaFZ

Methodische Zugänge zur  
Interaktionsforschung in  
DaFZ

2022  
Band 2  
Heft 1

[www.ziaf.org](http://www.ziaf.org)

# Impressum

## Herausgeber- und Redaktionsteam

### **Philipps-Universität Marburg**

Kathrin Siebold

Simon Falk

Florian Thaller

### **Universität Kassel**

Karin Aguado

Maria Hummel

### **Chuo Universität, Japan**

Olga Czyzak

### **Kontakt:**

interaktion-dafz@uni-marburg.de

## Wissenschaftlicher Beirat

Diana Feick, Auckland

Susanne Günthner, Münster

Sabine Hoffmann, Palermo

Makiko Hoshii, Tokio

Juliane House, Hamburg

Zeynep Kalkavan-Aydın, Freiburg

Gabriele Kasper, Honolulu

Maxi Kupetz, Leipzig

Kristina Peuschel, Augsburg

Michael Schart, Jena

Karen Schramm, Wien

Nicole Schumacher, Berlin

## Umschlag

THANANIT – stock.adobe.com

## URL

<https://www.ziaf.org>

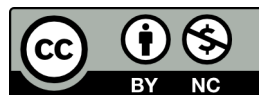
## DOI

<https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.1>

## ISSN

ISSN 2750-249X (Online)

Alle Beiträge erscheinen unter der Creative Commons-Lizenz CC BY-NC 4.0



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

# Inhaltsverzeichnis

Olga Czyzak und Kathrin Siebold

Theoretische und methodologische Überlegungen zur Interaktionsforschung im Fach DaFZ – Einführung in die zweite Ausgabe der ZIAF ..... 3

Gayeon Choi, Olga Czyzak und Karen Schramm

Zum triangulatorischen Mehrwert von Videobasiertem Lauten Erinnern für Interaktionsanalysen ..... 11

Dietmar Rösler und Tamara Zeyer

Die Perspektiven von Lehrenden und Lernenden im Vergleich. Methodische Überlegungen zu Aufzeichnungen von Interaktionen im Online-Unterricht ..... 37

Susanne Günthner

Zur Schnittstelle von Interaktionaler Linguistik und DaFZ. Kommunikative Praktiken in der Hochschulinteraktion am Beispiel universitärer Sprechstundengespräche ..... 41

Madeleine Domenech und Ann-Christin Leßmann

Schreib-Interaktionen im DaZ-Förderunterricht der Grundschule. Eine medialitäts- und methodenintegrierende Fallstudie ..... 65

Lesya Skintey

Conversation analysis for second language acquisition. Potenziale und Grenzen der Methode zur Erforschung von Interaktionen im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ..... 89

Juliane House

Cross-Cultural Pragmatics: Ein neuer sprach- und kulturvergleichender Ansatz ..... 105

Milica Lazovic

Rezension von Bryant & Zepter (2022): Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ..... 131

Dagmara Meyer-Warneke

Rezension von Sambanis & Walter (2022): Make it work! ..... 137





Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2022, Band 2, Heft 1

## Theoretische und methodologische Überlegungen zur Interaktionsforschung im Fach DaFZ

Einführung in die zweite Ausgabe der ZIAF

Olga Czyzak

Reitaku-Universität, Japan

Kathrin Siebold

Philipps-Universität Marburg

## Zusammenfassung

In der Einleitung zur zweiten Ausgabe der „Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ“ wird zunächst die Bedeutung der Interaktion für das Fremdsprachenlehren und -lernen sowie ihrer Erforschung hervorgehoben. Im Weiteren werden die Interdisziplinarität und der enge Praxisbezug des Faches skizziert und durch einen exemplarischen Fragenkatalog zu relevanten Gegenstandsbereichen und ihren Bezugswissenschaften illustriert. Aus dieser Situierung leitet sich die Notwendigkeit ab, einem Forschungsvorhaben eingehende Überlegungen zum theoretischen Rahmen und zur methodologischen Ausrichtung voranzustellen und diese im Forschungsprozess zu reflektieren. Die Frage, wie dies gelingen kann, führte zum Themenschwerpunkt „Methodische Zugänge zur Interaktionsforschung in DaFZ“ auf der zweiten Online-Tagung im Herbst 2022, von der ausgewählte Beiträge in diese Ausgabe der ZIAF aufgenommen werden.

**Schlagwörter:** Gegenstandsbereiche; Forschungsmethoden; Interaktionsforschung; methodologische Reflexion

## Abstract

The introduction to the second issue of the “Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ” (Journal for Interaction Research in GFL/GSL) emphasizes the importance of interaction for foreign language teaching and learning as well as its research. Furthermore, the interdisciplinarity and the applied perspective of the discipline is outlined and illustrated by an exemplary questionnaire of relevant subject areas and their disciplines of reference. These characteristics of the subject conduct to the necessity to precede a research project with detailed considerations of the theoretical framework and the methodological orientation and to reflect on these in the research process. The question of how this can be achieved formed the starting point for the thematic focus “Methodological Approaches to Interaction Research in DaFZ” at the second online conference in autumn 2022, from which selected contributions are included in this volume.

**Keywords:** subject area; research method; interaction research; methodological reflection



Olga Czyzak und Kathrin Siebold (2022)  
Theoretische und methodologische Überlegungen zur Interaktionsforschung im Fach  
DaFZ – Einführung in die zweite Ausgabe der ZIAF  
ZIAF 2(1): 3–10. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.8575>

## 1 Zur Bedeutung der Interaktion im Kontext DaFZ

Die zentrale Rolle der Interaktion für Lernprozesse im Kontext des Fremdspracherwerbs ist sowohl in der Praxis als auch in der Forschung unumstritten. Einschlägige interaktional ausgerichtete Spracherwerbstheorien unterstützen die Annahme, dass bedeutungsorientierte Aushandlungen und deren Förderung im Fremdsprachenunterricht den Kern erfolgreicher Lehr-Lern-Prozesse bilden (für einen Überblick vgl. Königs 2013). Dabei wird das komplexe Handlungsgefüge fremdsprachlicher Interaktion bereits seit den 1970er Jahren in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen aus der Perspektive diverser theoretischer Ansätze beschrieben, modelliert und analysiert. Kognitivistische, soziokulturelle, gesprächsanalytische und funktionalpragmatische Forschungsparadigmen beispielsweise bieten verschiedene Annäherungsmöglichkeiten an interaktionale Lernvorgänge und greifen auf ein breit gefächertes Spektrum an Theorien und methodischen Herangehensweisen zurück.

## 2 Zur interdisziplinären und doch eigenen Ausrichtung des Fachs

DaFZ als interdisziplinär ausgerichtetes Fach arbeitet eng mit seinen unterschiedlichen Nachbardisziplinen zusammen und ist – auch in Abhängigkeit von der akademischen Sozialisation seiner Forschenden – von einer großen Theorien- und Methodenvielfalt geprägt. Gleichwohl eint die gemeinsame „Mission“, DaFZ-Erwerbsprozesse durch die Weiterentwicklung der unterrichtlichen Praxis und der Lehrkräftebildung zu optimieren, die im Fach tätigen Wissenschaftler:innen. Diese gemeinsame Perspektive auf das Lernen und Lehren des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache konstituiert die disziplinäre Identität des Fachs und ermöglicht eine Abgrenzung zu den Nachbardisziplinen sowie eine kritische Hinterfragung etablierter theoretischer und methodischer Verfahren aus weniger anwendungsorientierten Fächern.

## 3 Zur Anwendungsperspektive auf interaktionale Forschungsgegenstände

Der starke Anwendungsbezug des Fachs bringt die für die Forschungsaktivitäten relevanten Implikationen mit sich, dass wissenschaftliche Fragestellungen häufig direkt aus den Herausforderungen und Zielen des Lehr-Lern-Alltags abgeleitet werden, teils in enger Kooperation mit Akteur:innen aus dem Praxisfeld, und die erzielten Forschungsergebnisse wiederum auf den praktischen Kontext rückbezogen werden. Dort werden sie idealerweise rezipiert und können Reflexionsanlässe zur Weiterentwicklung der Praxis schaffen. Die Anwendungsausrichtung zeigt sich also in einer Forschung über die Praxis, mit der Praxis und für die Praxis (vgl. Kleinberger et al. 2017: 1 zum Konzept der angewandten Linguistik).

In direktem Zusammenhang damit steht die von Dietmar Rösler auf der Interaktionstagung 2021 formulierte Frage: „Gibt es einen Unterschied zwischen einer linguistischen Interaktionsforschung, die auch Daten aus den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache analysiert, und einer DaFZ-Interaktionsforschung, die ihren Praxisbezug immer im Blick hat?“

Aus unserer Sicht ist diese Frage ganz klar zu bejahen. Für eine Interaktionsforschung im Fach DaFZ sollte sich der Brückenschlag in das Anwendungsfeld am Ende eines wissenschaftlichen Beitrags nicht auf die Forderung „diese Ergebnisse sollten im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden“ reduzieren, ohne ausführlicher zu begründen, warum und inwiefern die Befunde praxisrelevant sind oder wie ein möglicher Transfer sich gestalten könnte. Wenn zweit- oder fremdsprachliche Erwerbsprozesse, unterrichtliches Handeln und die Ausbildung von Lehrkräften als primäre Anwendungsfelder durch Interaktionsforschung optimiert werden sollen, sollten Forschungsfragen und -design schon in ihrer Konzeption in enger Bindung an die Praxis entwickelt und empirische Forschungsbefunde anschlussfähig aufbereitet bzw. deren anwendungsbezogene Relevanz systematisch dargelegt werden.

## 4 Zu den Gegenstandsbereichen der Interaktionsforschung in DaFZ

Die Forschungsobjekte, die dem formulierten Anwendungsanspruch genügen können, sind so vielfältig wie das Lehren und Lernen von Sprachen selbst. Im Folgenden möchten wir daher nur einige Fragen aufwerfen, die aus unserer Sicht zentrale praxisrelevante Felder der Interaktionsforschung in DaFZ betreffen.

### 1. Wie kann das Lernziel Interaktionskompetenz differenziert modelliert werden?

Interaktion in der Fremdsprache ist nicht nur relevant für den Erwerbsprozess, sondern auch zentrales Lernziel. Wie kann das Konstrukt der Interaktionskompetenz für Lernende und Lehrende differenziert beschrieben werden, auch in Abgrenzung zu anderen Kompetenzbegriffen? Welche Subfacetten interaktionaler Kompetenz lassen sich spezifizieren? Wie unterscheiden sich Kompetenzmerkmale seitens Lehrender und Lernender?

An dieser Stelle sei bereits angekündigt, dass die nächste Ausgabe der ZIAF (3/2023) Interaktionskompetenz zum zentralen Gegenstand haben wird.

### 2. Wie interagieren Lernende in der Zielsprache Deutsch?

Analysen von Lernendensprache stellen ein wichtiges DaFZ-Forschungsgebiet dar. Wie interagieren Lernende untereinander und mit anderen Kommunikationspartnern zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres fremd- oder zweitsprachlichen Deutscherwerbs (Querschnittsperspektive) und wie entwickeln sich ihre interaktionalen Kompetenzen im Laufe des Erwerbs (Längsschnittperspektive)? Welche Rolle spielen dabei Einflussfaktoren wie Kontext, Input, Instruktion oder Ausgangssprachen?

### 3. Wie interagieren deutschsprachig sozialisierte Sprecher:innen?

Zweifelsohne sind Analysen authentischer Interaktionssituationen mit Deutsch als L1, z.B. aus dem Gebiet der Funktionalen Pragmatik, der Interaktionalen Linguistik, der Gesprächsforschung oder der Gesprochene-Sprache-Forschung, von besonderer Relevanz für den DaFZ-Unterricht, weil sie Erkenntnisse zu kommunikativen Praktiken und spezifischen interaktionalen Phänomenen der Zielsprache liefern, die zentrale Lerngegenstände ausmachen und die Basis für relevanten, aktuellen und authentischen Unterrichtsstoff darstellen können.



#### **4. Wie interagieren Sprecher:innen in anderen Sprachen?**

Forschungsbefunde über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen interaktionalen Praktiken der zu erlernenden Sprache Deutsch, der Erstsprache sowie weiteren erworbenen Sprachen, beispielsweise aus dem Bereich der kontrastiven oder der interlingualen Pragmatik (kultur- und sprachspezifische Realisierung von Sprechakten, Diskurskonventionen, Gesprächsphasen, Intensivierung, Abschwächung etc.) liefern eine wichtige Grundlage für eine zielgruppenorientierte Unterrichtskonzeption.

#### **5. Wie gestaltet sich die Interaktion in spezifischen Lehr- und Lernkontexten?**

In unterschiedlichen unterrichtlichen Settings (z.B. im klassischen Präsenzunterricht oder im virtuellen Klassenraum), in speziellen Unterrichtsphasen (z.B. in inhaltsorientierten Diskussionen oder in formorientierten Übungen) oder bestimmten Sozialformen (z.B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder Plenumsarbeit) weisen interaktionale Praktiken charakteristische Merkmale und Wirkungen auf, deren Kenntnisse für die angemessene Unterrichtsgestaltung und -weiterentwicklung von großer Bedeutung sind.

#### **6. Welche Methoden und Strategien sind effizient in der Förderung interaktionaler Kompetenzen?**

Ein zentraler Bereich der empirischen Unterrichtsforschung befasst sich mit Wirksamkeitsanalysen, die Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmethoden und Lernergebnissen untersuchen. Welche konkreten methodischen Formate und Strategien, die zweit- oder fremdsprachliche Interaktionskompetenz besonders effektiv fördern, gehören zu den zentralen Fragestellungen der DaFZ-Interaktionsforschung.

#### **7. Wie wird Interaktion in Unterrichtsmaterialien dargestellt?**

Obgleich durch zahlreiche Ergebnisse linguistischer Forschung (z.B. zu Phänomenen der gesprochenen Sprache wie Modalpartikeln oder Diskursmarkern) die Authentizität von Lehrwerkstexten deutlich gestiegen ist und interaktionale Praktiken realitätsnäher dargestellt werden als in früheren Lehrwerksgenerationen, besteht nach wie vor großer Handlungsbedarf in der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, die auch Interaktionsprozesse systematisch und zielführend behandeln. Ebenso erscheint es nötig, für den Lernprozess wertvolle außerunterrichtliche Interaktionsgelegenheiten anzubahnen bzw. diese stärker an den Lernstoff anzubinden.

#### **8. Wie kann Interaktionskompetenz sinnvoll diagnostiziert und evaluiert werden?**

Nicht nur die Förderung, auch die Überprüfung von interaktionalen Kompetenzen sowie deren angemessene Evaluation stellen Lehrpersonen angesichts der Vielschichtigkeit und somit komplexen Operationalisierung des Konzepts vor große Herausforderungen. Welche Instrumente eignen sich zur Feststellung interaktionaler (Teil)Kompetenzen und welche zu ihrer formativen oder summativen Evaluation?

All diese Fragen weisen auf Felder und Gegenstände der Interaktionsforschung in DaFZ hin, die bislang – zumindest in der deutschsprachigen Forschung – nicht erschöpfend erschlossen sind und somit großes Potenzial für die Erzielung neuartiger Erkenntnisse bieten. Es handelt sich dabei nicht um einen geschlossenen Fragenkatalog, viel eher um eine exemplarische Auflistung anwendungsbezogener Forschungsbereiche, die in der weiteren interdisziplinären Interaktionsforschung hoffentlich in verschiedene Richtungen ergänzt wird.

## 5 Zur Passung theoretischer und methodischer Ansätze

Die Verortung eines Forschungsprojekts innerhalb bestimmter Paradigmen hat weitreichende Auswirkungen auf die theoretische Rahmung und die methodologischen Vorüberlegungen. Stehen sprachliche Phänomene im Vordergrund, bieten sich linguistische Herangehensweisen an; werden didaktische Aspekte fokussiert, eignen sich je nach Modellierung des Lernbegriffs beispielsweise kognitionstheoretische oder soziokulturelle Ansätze. Solche scheinbar banalen Überlegungen müssen Forschende immer wieder für sich selbst und ihre Projekte anstellen und bei allen folgenden Schritten mitbedenken. Bereits bei der Erhebung und Aufbereitung von Daten gilt es, wichtige Entscheidungen in Bezug auf die Art, den Detailgrad und die Darstellungsform der Daten zu treffen. In Abhängigkeit vom Erkenntnisinteresse können Interaktionsdaten, die sowohl in übersichtsartigen Minimaltranskriptionen mit Fokus auf verbale Aspekte als auch in umfassenden multimodalen Transkriptionen festgehalten werden können, beispielsweise durch Introspektion oder Unterrichtsprodukte, wie etwa gemeinsam erarbeitete Präsentationen oder Texte, ergänzt werden.

Im Fach DaFZ ist die Diskussion über Wechselwirkungen von Untersuchungsgegenständen und Forschungsdesigns sowie Potenziale, Herausforderungen und Grenzen der verschiedenen Ansätze zur Beantwortung der spezifizierten Forschungsfragen – wie in anderen Fächern auch – stets aktuell und relevant. Neben explorativ-interpretativen Verfahren kommen auch experimentell-quantitative Designs sowie Kombinationen beider Herangehensweisen in Form von *Mixed Methods*-Ansätzen zum Einsatz. Sie beleuchten unterschiedliche fremdsprachliche Lern- und Lehrprozesse in der mündlichen und schriftlichen Interaktion, sowohl in direkten als auch in technisch vermittelten Settings. Diese Fülle an theoretischen Ausgangspunkten und methodischen Herangehensweisen bietet zum einen die Möglichkeit, das Fremdsprachenlernen und die Fremdsprachenvermittlung aus verschiedenen Blickwinkeln und in all ihren Facetten zu dokumentieren und zu analysieren, kann aber gerade in der Planungsphase eines Forschungsprojektes überwältigend wirken und die Annäherung erschweren.

Welche Auswirkung hat die Entscheidung für ein bestimmtes theoretisches Paradigma? Wie lassen sich qualitative Daten und quantitative Werte sinnvoll miteinander verbinden? Inwiefern müssen flankierende Informationen in die Auswertung einbezogen werden? Ausgehend von solchen und ähnlichen Fragen entstand die Idee, unserer zweiten Online-Tagung zur Interaktionsforschung in DaFZ eine methodisch-methodologische Ausrichtung zu geben. Im Rahmen der Vorträge wurden unterschiedliche Zugänge zur Interaktionsforschung vorgestellt und diskutiert und dadurch ein intensiver Austausch über die jeweiligen theoretischen und methodologischen Annahmen und Erkenntnisinteressen ermöglicht. Ein zentrales Anliegen der Tagung war, über sinnvolle Möglichkeiten der Verbindung verschiedener methodischer Zugänge nachzudenken und Anknüpfungspunkte für die Didaktik abzuleiten.

## 6 Zu den Beiträgen in diesem Heft

Die nun vorliegende zweite Ausgabe der ZIAF versammelt wichtige Ergebnisse der Tagung und gibt somit einen breiten, wenn auch nicht erschöpfenden Überblick über Forschungsansätze, die zu einem vertieften Verständnis interaktionaler Prozesse im Kontext des Fremdsprachenlernens beisteuern.

In ihrem Beitrag zeigen Choi, Czyzak und Schramm, wie introspektive Daten gewinnbringend für die Interpretation interaktionalen Handelns eingesetzt werden können. Ausgehend von etablierten forschungsmethodischen Empfehlungen illustrieren die Autorinnen anhand aktueller Studien im Bereich der direkten Interaktion die dem Studiendesign vorausgehenden Überlegungen und deren konkrete Umsetzung im Rahmen der Datenerhebung und -auswertung.

Zeyer und Rösler widmen sich dem Unterrichtsgeschehen in einem computervermittelten Rahmen und verdeutlichen, welche Herausforderungen die Erforschung synchronen Online-Unterrichts mit sich bringt. Dabei ziehen sie auch Parallelen zu Abläufen im Präsenzunterricht. Methodisch werden hier Verfahren zur Aufzeichnung des Bildschirmgeschehens mit seinen Abbildungsmöglichkeiten und Limitationen diskutiert.

Günthner unternimmt in ihrem Beitrag einen Brückenschlag zwischen der Interaktionalen Linguistik und der DaFZ-Didaktik. Am Beispiel einer Analyse von Sprechstundengesprächen mit speziellem Fokus auf Gesprächseröffnungen arbeitet sie interaktionale Praktiken heraus, die bedeutende Lerngegenstände im DaFZ-Unterricht darstellen, insbesondere in der Vorbereitung auf ein Studium im deutschsprachigen Hochschulraum. Weiterhin zeigt sie anhand der „Plattform gesprochenes Deutsch“ auf, wie interaktionale Analysen auch unmittelbar im DaFZ-Unterricht eingesetzt werden können.

Ausgehend von der Annahme, dass Textproduktion von einem begleitenden mündlichen Austausch profitiert, verknüpfen Domenech und Leßmann Ansätze aus der Schreibforschung mit gesprächsanalytischen Methoden und zeichnen eine schreibprozessbezogene Lehr-Lern-Interaktion in einem schulischen DaZ-Kontext nach. Zum einen zeigen sie in ihrem Beitrag, wie multimodale Daten durch eine solche Methodentriangulation ausgewertet werden können, zum anderen verdeutlichen sie, wie sich konkrete Interaktionen sowohl positiv als auch negativ auf das Schreibprodukt auswirken.

Auch bei Skintey stehen Daten aus DaZ-Interaktionen im Mittelpunkt, jedoch werden sprachliche Erwerbsvorgänge im Zusammenhang mit sozialen Praktiken in einem Kindergarten fokussiert. Als Forschungsansatz wird hier die aus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse entwickelte *conversation analysis for second language acquisition (CA for SLA)* vorgestellt. Die Autorin gibt nicht nur einen umfassenden Überblick über die Methode und ihre Anwendung, sondern diskutiert auch ihre Stärken und Schwächen.

Die Potenziale eines pragmalinguistischen Instrumentariums zur Durchführung kulturvergleichender Studien erläutert House anhand verschiedener Korpora aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten und Lebensbereichen. Aufbauend auf einer differenzierten Betrachtung der Ebenen Ausdruck, Sprechakt und Diskurs werden Realisierungsmuster identifiziert, woraus sich ein Mehrwert empirisch-linguistischer Untersuchungen zur Erklärung interkultureller Unterschiede ableiten lässt.

Abgerundet wird die vorliegende Ausgabe durch zwei Rezensionen von Lazovic und Warneke zu den neu erschienenen Werken „Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch“ von Bryant und Zepter (2022) und „*Make it work!* Interaktive Impulse zum Sprachenlernen“ von Sambanis und Walter (2022), in denen der eingangs geforderte Brückenschlag von der Theorie in die Praxis unternommen wird. Die vorgestellten Titel bieten sowohl angehenden als auch erfahrenen Lehrpersonen einen wissenschaftlichen Überblick sowie praktische Anwendungsbeispiele für den unterrichtlichen Alltag.

Für die gute Zusammenarbeit, die interessanten Beiträge und konstruktiven Anregungen danken wir allen Autorinnen und Autoren sowie unseren externen Gutachterinnen und Gutachtern ganz herzlich!

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

## Literaturverzeichnis

- Kleinberger, Ulla; Perrin, Daniel; de Nardi, Gianni; Whitehouse, Marlies (2017). Angewandte Linguistik anwenden. In: Perrin, Daniel; Kleinberger, Ulla (Eds.), *Doing Applied Linguistics. Enabling Transdisciplinary Communication*. Berlin, Boston: De Gruyter, 1-8.
- Königs, Frank G. (2013): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 322-325.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2022, Band 2, Heft 1

## Zum triangulatorischen Mehrwert von Videobasiertem Lauten Erinnern für Interaktionsanalysen

Gayeon Choi

Korea Universität, Republik Korea

Olga Czyzak

Chuo Universität, Japan

Karen Schramm

Universität Wien, Österreich

## Zusammenfassung

Videobasiertes Lautes Erinnern (VLE) bietet Einblicke in die mentale Dimension von Interaktant\*innen und kann damit Interaktionsanalysen in Bezug auf fremdsprachendidaktische Fragestellungen in aufschlussreicher Weise ergänzen. In diesem Beitrag diskutieren wir forschungsmethodische Aspekte wie die Erhebung der Impulsdaten, die Zeitspanne zwischen Videoaufnahme und VLE, die Impulsdarbietung und Datenaufzeichnung, Demonstration, Training und Instruktion, die Wahl der Sprache(n), die Auswahl der Videopassagen, die Interaktion während des VLE und die Gestaltung der Debriefing-Phase. Diese Aspekte werden an zwei aktuellen DaF-Studien konkretisiert, von denen sich eine auf die Erforschung von Gruppenarbeiten japanischer Studierender und die andere auf die Untersuchung von Feedbackgesprächen zu wissenschaftlichen Arbeiten koreanischer Studierender bezieht. Die exemplarischen Transkriptanalysen verdeutlichen den triangulatorischen Mehrwert des VLE in Bezug auf kognitive sowie auch soziale und affektive Aspekte.

**Schlagwörter:** VLE; Interaktion; Gruppenarbeit; Feedback; Introspektion

## Abstract

Video-stimulated recall offers insights into the mental dimension of individuals and can thus contribute to interactional analyses on foreign-language-didactic issues. In this paper, we discuss methodological aspects such as the collection of the stimulus data, the time span between video recording and stimulated recall, stimulus delivery and data recording, demonstration, training and instruction, the choice of language(s), the selection of video passages, the interaction during stimulated recall and the debriefing phase. These aspects are illustrated with examples from two current German-as-a-foreign-language studies, one of which is devoted to researching group work by Japanese students and the other to investigating feedback conversations on academic writing by Korean students. The exemplary transcript analyses illustrate the triangulatory added value of the video-stimulated recall data with regard to cognitive as well as social and affective aspects of interaction.

**Keywords:** video-stimulated recall; interaction; group work; feedback; introspection



## 1 Problemaufriss

Videoaufnahmen erlauben die Dokumentation von L2-Interaktionen und geben Aufschluss über weite Teile des sprachlichen Handelns: seine verbale, nonverbale und aktionale Dimension. Allerdings ermöglichen sie nur wenige, bestenfalls indirekte Einsichten in die mentalen Vorgänge, die für die L2-Erwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik ebenfalls von besonderem Interesse sind. Eine Triangulation von Beobachtungs- mit Befragungsdaten in Form des Videobasierten Lauten Erinnerns (VLE) bietet deshalb besonderes Potenzial, um individuelle Perspektiven auf L2-Interaktionen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers genauer auszuleuchten.

In diesem Beitrag möchten wir nach einem kurzen Überblick über den forschungsmethodischen Diskussionsstand zum Thema VLE an zwei DaF-Studien den Mehrwert eines solchen triangulatorischen Vorgehens illustrieren. Im zweiten Abschnitt nehmen wir zunächst eine kurze Begriffsklärung vor und thematisieren zentrale Forschungsentscheidungen bei der Datenerhebung. Der dritte Abschnitt vertieft diese Aspekte am Beispiel der Studie von Czyzak zu Gesichtskritischen Episoden in Gruppenarbeitsphasen (2023), die das VLE zur Untersuchung von Interaktionen im DaF-Klassenzimmer nutzt. Im vierten Abschnitt diskutieren wir anhand der Studie von Choi (2021) zu korrektivem Feedback wissenschaftlicher Arbeiten in der L2 Deutsch den Einsatz des Videobasierten Lauten Erinnerns in einem authentischen Handlungsfeld außerhalb des Klassenzimmers. Ein kurzes Fazit zum Einsatz des VLE zur Erforschung nicht nur kognitiver, sondern auch affektiver und sozialer Aspekte schließt den Beitrag ab.

## 2 Stand der forschungsmethodischen Diskussion

### 2.1 Begriffsklärung

Das Laute Erinnern, im Englischen als *stimulated recall* bezeichnet, zählt zu den introspektiven Datenerhebungsverfahren, bei denen Forschungspartner\*innen um die Verbalisierung ihrer Gedanken gebeten werden. Wie die Bezeichnung Erinnern bzw. *recall* verdeutlicht, geht es bei diesem spezifischen Vorgehen darum, im Langzeitgedächtnis gespeicherte Gedanken, die während eines zurückliegenden Ereignisses oder Prozesses erfolgten, abzurufen und diese für Forschungszwecke zu verbalisieren. Es ist nicht unbedingt erforderlich, erweist sich aber in vielen Fällen als hilfreich, dazu Impulse aus der jeweiligen Situation (z.B. Gegenstände, Fotos, Videos u.ä.) als Erinnerungshilfe einzusetzen.

„... stimulated recall methodology is a technique in which participants are asked to recall thoughts they had while performing a prior task or while they had participated in a prior event. It is assumed that some tangible (perhaps visual or aural) reminder of the event will stimulate recall of the mental processes in operation during the event itself and will, in essence, aid the participant in mentally reengaging with the original event.“ (Gass & Mackey 2017: 14)

In der Methodendiskussion zu introspektiven Verfahren ist mit Verweis auf die grundlegenden Überlegungen von Ericsson & Simon (1984, 1993) immer wieder betont worden, dass es sich dabei im Idealfall um ungefilterte Verbalisierungen, d.h. ein Nach-Außen-Setzen von Gedankenketten, und nicht um metakognitive Kommentierungen handeln sollte. Dementsprechend definieren Knorr & Schramm (2012) das Laute Erinnern folgendermaßen:

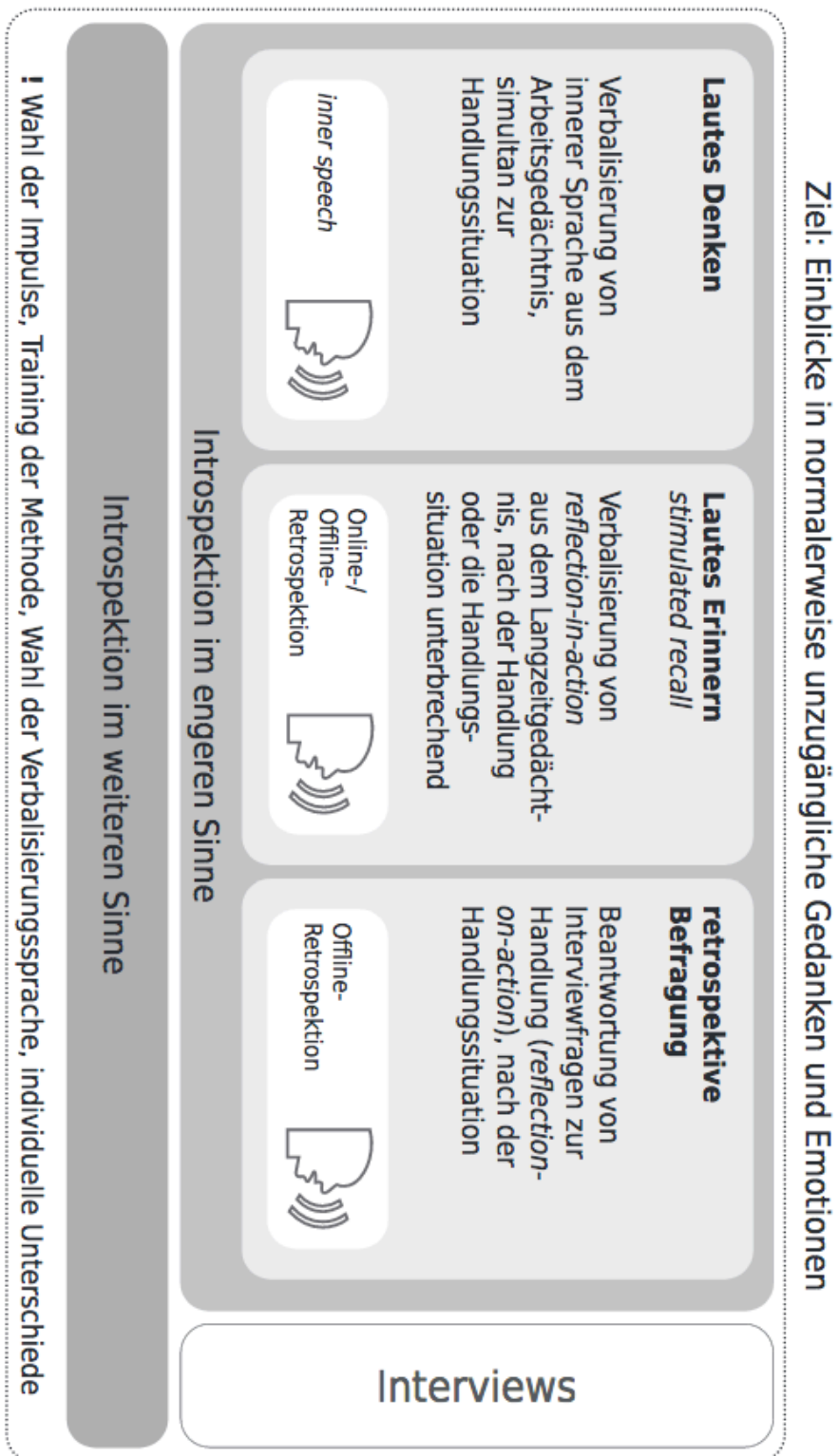
„LE [Lautes Erinnern] bezeichnet die aus dem Langzeitgedächtnis erfolgende nachträgliche, ungefilterte Verbalisierung einer Person von Gedanken während einer (mentalen, interaktionalen oder aktionalen) Handlung.“ (Knorr & Schramm 2012: 185)

Sie machen darauf aufmerksam, dass die nachträgliche Verbalisierung sich auf verschiedene Handlungsphasen beziehen kann: die präaktionale Handlungsphase (z.B. vor dem Schreiben oder vor dem Unterrichten), die periaktionale Handlungsphase (z.B. während des Schreibens oder während des Unterrichts) und/oder die postaktionale Handlungsphase (z.B. nach dem Schreiben oder nach dem Unterrichten). Darauf wird im folgenden Zitat als Kognition vor der der Handlung mit  $K_v$ , während der Handlung mit  $K_a$  und nach der Handlung mit  $K_n$  Bezug genommen:

„Die Aufforderung zum LE zielt auf die Wiedergabe von Handlungskognitionen ( $K_v$ ,  $K_a$  und/oder  $K_n$ ), die aus dem Langzeitgedächtnis reaktiviert und zu Zwecken der Verbalisierung im Arbeitsgedächtnis prozessiert werden.“ (Knorr & Schramm 2012: 187)

Wie Abbildung 1 zeigt, weist das Videobasierte Laute Erinnern Zusammenhänge mit dem Lauten Denken einerseits und der retrospektiven Befragung andererseits auf und ist deshalb von diesen beiden verwandten Datenerhebungsverfahren begrifflich abzugrenzen. Vom Lauten Denken unterscheidet sich das Laute Erinnern insbesondere dadurch, dass es erst nach der Handlung (*offline*) oder die Handlungssituation unterbrechend (*online*) und somit aus dem Langzeitgedächtnis erfolgt, während das Laute Denken simultan und somit aus dem Arbeitsgedächtnis verbalisiert wird. Von der retrospektiven Befragung wiederum unterscheidet sich das Videobasierte Laute Erinnern dagegen vor allem durch das forschers\*innenseitige Ziel, die *reflection-in-action*, also die Gedanken in der vergangenen Situation, möglichst unverändert zu erheben, während die retrospektive Befragung auf Gedanken in der Interviewsituation (im Gegensatz zur Handlungssituation) zielt, die auch als *reflection-on-action* charakterisiert werden.





**Abbildung 1:** VLE in Abgrenzung zu anderen introspektiven Verfahren (aus: Heine & Schramm 2022: 187)

In einer frühen Phase wurde VLE vorrangig zur Erforschung der kognitiven Dimension eingesetzt, z.B. zur Erforschung von Themen wie (Nicht-)Verstehen, Kommunikationsstrategien oder *noticing*. Zunehmend findet es jedoch auch Verwendung zur Erforschung der affektiven Dimension (z.B. Themen wie Kommunikationsbereitschaft, Fremdsprachenangst, Bewältigungsstrategien) und der sozialen Dimension (z.B. Themen wie Akzeptanz, Partizipation, Rollenverteilung, Hierarchien). Beispielhaft lassen sich hier die Studien von Morales & Rumenapp (2017) zur Sprachwahl bilingualer Kinder, von Kuyyogsuy (2019) zum Peer-Feedback beim kollaborativen Schreiben, von Abdurahman & Rizqi (2020) zur Fremdsprachenangst und von Syed & Kuzborska (2020) zur Kommunikationsbereitschaft nennen.

## 2.2 Forschungsentscheidungen

Beim Einsatz von VLE sind zahlreiche Forschungsentscheidungen zu treffen, von denen wir einige zentrale in diesem Abschnitt skizzieren.

Die erste Entscheidung betrifft die Erhebung der Impulsdaten, die beim Lauten Erinnern ganz unterschiedlicher Art sein (Texte, Bilder, Erlebnisstichproben<sup>1</sup> etc.) – oder entfallen – können, beim VLE aber naturgemäß Videoaufnahmen sind. Bezüglich dieser Videoaufnahmen sind u.a. die Kameraperspektive, der Einsatz mehrerer Kameras und/oder Mikrofone, die Qualität der Ton- und Videoaufnahmen oder die Dokumentation von Unterrichtsprodukten (wie Tafelanschrieb der Lehrperson oder Notizen der Lernenden) von Relevanz für die weitere Verwendung sowohl bei der Analyse der Videoaufnahmen als auch bei der Erhebung der durch die Aufnahmen elizitierten VLE-Daten. So ist es beispielsweise bei der Videodokumentation von Fremdsprachenunterricht in einer Gebärdensprache unerlässlich, mit mehreren Kameras zu arbeiten und die Aufnahmen für die Auswertung in einem so genannten Split-Screen-Format zusammenzuführen, damit die Gebärden unterschiedlicher Sprecher\*innen dokumentiert werden können. Doch auch für andere Untersuchungsschwerpunkte bietet sich ein solches Vorgehen an, wie Abschnitt 3 am Beispiel der Gruppenarbeit in der Studie von Czyzak (2023) genauer zeigen wird. In Bezug auf Online-Unterricht ist bei der Video-Dokumentation zu bedenken, dass sich die Darstellung des Unterrichtsgeschehens für die einzelnen Teilnehmenden sehr unterschiedlich gestalten kann (s. Rösler & Zeyer 2021).

Zweitens stellt sich die Frage nach der Zeitspanne zwischen der videografisch dokumentierten Handlung und dem forscher\*innenseitig initiierten VLE. Je länger die Zeitspanne zwischen diesen beiden Ereignissen beträgt, umso wahrscheinlicher ist es, dass spezifische Erinnerungen nicht mehr aus dem Langzeitgedächtnis abrufbar sind. Da das Vergessen ein gradueller Prozess ist, lässt sich keine genaue Zeitspanne als Obergrenze für VLE festlegen, doch wird von den meisten Forscher\*innen eine vergleichsweise zügige Erhebung von VLE-Daten empfohlen:

„In der Regel wird mit Blick auf die Gefahr einer abnehmenden Erinnerungsfähigkeit empfohlen, das Laute Erinnern möglichst noch am selben Tag der zu untersuchenden Handlung, spätestens aber innerhalb von 24 Stunden durchzuführen.“ (Heine & Schramm 2022: 184)

Diese Empfehlung ist in der Forschungspraxis jedoch nicht immer leicht umzusetzen, wenn z.B. die Forschungspartner\*innen nicht verfügbar sind oder Passagen für das VLE nach bestimmten Kriterien erst sorgfältig ausgewählt werden sollen und in Folge Zeitdruck entsteht.

---

<sup>1</sup> S. bspw. Peng (2020) zum Einsatz der Erlebnisstichprobe zur Erforschung der Kommunikationsbereitschaft bei dem Muster Initiation-Response-Feedback und zu lehrpersonenseitigen Interaktionsstrategien.

Drittens spielen die Impulsdarbietung und Datenaufzeichnung eine wichtige Rolle bei den Forschungsentscheidungen, die in Bezug auf VLE zu treffen sind. So können die Videoaufnahmen auf unterschiedliche Weise präsentiert werden (z.B. Handy, Laptop, größere Leinwand, etc.) und dies hat auch Auswirkungen auf die Aufzeichnung der verbalisierten VLE-Daten, die typischerweise – aber nicht immer (s. Abschnitt 3) – ebenfalls per Video dokumentiert werden. Dies geschieht in der Regel so, dass einerseits Mimik und Gestik der Forschungspartner\*innen festgehalten werden können und dass andererseits der Bezug zum gestoppten Video eindeutig hergestellt werden kann (s. Abschnitt 4).

Viertens sind Demonstration, Training und Instruktion der Forschungspartner\*innen zentrale Aspekte eines VLE-Vorgehens, die es zu dokumentieren und in forschungsmethodischer Hinsicht zu reflektieren gilt. Einen ersten Eindruck davon, wie die hochgradig unnatürliche Verbalisierung den Forschungspartner\*innen erläutert werden kann, gibt das folgende Vorgehen von Feick (2012) bei einer Untersuchung im mexikanischen DaF-Kontext:

„Obwohl wir im Projekt Deutsch sprechen, kannst du nun auf Spanisch sprechen. Du wirst jetzt das Video ansehen. Ich würde gern wissen, was du in dem Moment des Gespräches gedacht hast. Ich kann zwar hören, was du sagst, wenn ich das Video ansehe, aber ich weiß nicht, was du dabei gedacht hast. Also möchte ich gern, dass du mir sagst, was du gedacht hast, was in deinem Kopf vorging, was in deinen Gedanken ablief, während du mit den anderen Gruppenmitgliedern gesprochen hast. Du setzt dich vor den Computer und ich möchte, dass du das Video anhältst, wenn du dich an etwas erinnerst. Also wenn du mir etwas darüber sagen kannst, was du in einem bestimmten Moment gedacht hast, sollst du auf Pause drücken und dann beginnt die Aufnahme. Es ist wichtig, nicht auf das weiterlaufende Video zu sprechen, sondern das Band immer zu stoppen. Hast du noch Fragen zur Vorgehensweise?“ (Feick 2012: 209)

Fremdsprachendidaktische Forschungsleiter\*innen haben sich meist an der Empfehlung orientiert, für Demonstration und Training möglichst Beispielaufgaben zu wählen, die sich vom eigentlichen Untersuchungsgegenstand deutlich unterscheiden, um so Gewöhnungseffekte zu vermeiden (z.B. Rechenaufgaben oder Rätselfragen). Die unten thematisierten Forschungserfahrungen von Choi (2021) und Czyzak (2023) weisen jedoch darauf hin, dass vielen Untersuchungsteilnehmer\*innen das VLE auch ohne Demonstration und Training gelingt.

Fünftens stellt sich bei fremdsprachendidaktischen VLE-Studien die grundsätzliche Frage nach der Sprache bzw. den Sprachen, die in der Erhebung genutzt werden. Hier spricht vieles für eine Erhebung in der Erstsprache der Forschungspartner\*innen oder für eine mehrsprachige Erhebung, die dem plurilingualen Repertoire der Forschungspartner\*innen entspricht, und gegen die unreflektierte Vorgabe einer Verwendung der Zielsprache (Knorr & Schramm 2012: 189). Natürlich ist es grundsätzlich denkbar und insbesondere auf höheren Kompetenzstufen durchaus auch naheliegend, dass die Denk- und Arbeitssprache der Forschungspartner\*innen bei der Bearbeitung von zielsprachlichen Aufgaben die Zielsprache selbst ist; doch allzu häufig liegen die Gründe für entsprechende sprachliche Vorgaben in der mangelnden Sprachkompetenz der Forschenden, die mit den Erstsprachen ihrer Forschungspartner\*innen nicht (hinreichend) vertraut sind. Insofern erscheinen uns die in Abschnitt 3 thematisierte Datenerhebung auf Japanisch in Czyzak (2023) und die in Abschnitt 4 gezeigte Datenerhebung auf Koreanisch in Choi (2021) für die DaF-Forschung – insbesondere vor dem Hintergrund weit verbreiteter englischsprachiger VLE-Erhebungen im Kontext von English as a Foreign Language – als richtungsweisend. Zu reflektieren ist in solchen Fällen von VLE in der Erstsprache der DaF-Lernenden dann auch, in welcher Sprache der Ana-

lyseprozess und die Aufbereitung für eine deutschsprachige Leser\*innenschaft erfolgt. So fertigt Choi (2021) beispielsweise auf Koreanisch Gesprächsinventare für ein *Sampling* an und erstellt auf dieser Grundlage Transkripte ausgewählter Passagen, die mit Übersetzungen ins Deutsche versehen werden.

Sechstens erfordert die Auswahl der spezifischen Videopassagen für das VLE methodisch reflektierte Entscheidungen. Diese Auswahl kann entweder von den Forschungspartner\*innen selbst getroffen oder in Vorbereitung auf die Datenerhebung seitens der Untersuchungsleiter\*innen durchgeführt werden.

„Eine Auswahl bietet sich besonders für langwierige Handlungen an, stellt aber alle Beteiligten vor zeitliche Herausforderungen, da die Retrospektion (...) möglichst bald nach Abschluss der zu untersuchenden Kognitionen durchgeführt werden sollte. Abzuwägen sind dabei auch die Möglichkeiten einer forscherseitigen, gezielten Auswahl mit Blick auf das Untersuchungsinteresse auf der einen Seite und die Auswahl seitens der Forschungspartner\*innen bzw. deren Eigentümerschaft (ownership) der Daten auf der anderen Seite. Letztere ist aus ethischen Gründen zu empfehlen, wenn die Forschungspartner\*innen Wert auf die selbstbestimmte Auswahl legen. Sie führt darüber hinaus erfahrungsgemäß aber auch zu reichhaltigeren Daten, da die Betroffenen wissen, an welchen Stellen besonders intensive mentale Vorgänge stattfanden.“ (Heine & Schramm 2022: 184f.)

Diese Sichtweise bezieht sich insbesondere auf qualitative Forschungsansätze. Sollen VLE-Daten jedoch quantifiziert und im Rahmen statistischer Analysen ausgewertet werden, erscheint eine stärker kontrollierte Herangehensweise adäquater, um so die Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten.

Ein siebter Punkt betrifft eventuelle Fragen der Forscherin/des Forschers bzw. die Interaktion während des VLE. Gass & Mackey (2017: 50) betonen diesbezüglich die Notwendigkeit, sich bei Fragen auf den Zeitpunkt der Handlung zu beziehen und solche Fragestellungen zu vermeiden, die die Forschungspartner\*innen zu einer rückblickenden Reflexion auf die zu untersuchende Handlung bewegen könnten (s. dazu die Beispiele in Abb. 2). Insgesamt wird in der forschungsmethodischen Diskussion jedoch dafür plädiert, die Interaktion während der VLE-Erhebung weitestgehend einzuschränken. Aus diesem Grund wird häufig sogar empfohlen, dass der oder die Untersuchungsleiter\*in den Raum verlässt. Feick (2013) macht jedoch darauf aufmerksam, dass sich damit die Kommunikationssituation zwischen Forschungspartner\*innen und Untersuchungsleiter\*innen nicht grundsätzlich aufheben lässt, wie sich in ihren VLE-Daten an direkten Adressierungen der Untersuchungsleiter\*innen bei gleichzeitigem Blick in die Kamera zeigt, mit dem die zerdehnte Sprechsituation offenbar überbrückt werden soll.

***Appropriate questions***

- What were you thinking when she said x?
- What were you thinking when you shook your head?
- I notice that you shifted your position in your chair and you hesitated, what were you thinking about then?

***Questions that may elicit thoughts at the time of the interview, not at the time of the original event***

- I notice that you shifted your position in your chair, why did you do that?
- Your partner said "x," why do you think he said that?
- Why did you hesitate before responding?

**Abbildung 2:** Empfehlungen zum Frageverhalten während des VLE (aus: Gass & Mackey 2017: 50)

Schlussendlich stellt sich Forscher\*innen, die sich des VLE für ihre Datenerhebung bedienen, wie auch bei allen anderen Erhebungsmethoden die Frage, wie sich die Abschlussbesprechung bzw. die *Debriefing*-Phase bestmöglich gestalten lässt. Im Gegensatz zu einer retrospektiven Befragung dient die *Debriefing*-Phase dazu, dass den Untersuchungsteilnehmer\*innen die Möglichkeit eröffnet wird, Aspekte anzusprechen, zu denen sie sich zuvor noch nicht äußern konnten, die ihnen aber wichtig erscheinen, oder auch Fragen zu stellen, die sie beschäftigen. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, das Wohlbefinden der Forschungspartner\*innen vor dem Auseinandergehen sicherzustellen und etwaige Bedenken im Hinblick auf ihre konkreten Erinnerungen aufzugreifen und im Gespräch aufzulösen. Wie weiter unten ausgeführt, zeigt sich in der Studie von Czyzak (2023) in einem Fall, dass diese Daten auch zur Validierung bzw. Perspektivierung der VLE-Daten relevant sein können.

### 3 Untersuchung von Czyzak (2023) zu Gesichtskritischen Episoden in Gruppenarbeitsphasen

#### 3.1 Hintergrund

Für die erste der beiden hier skizzierten Studien wurden im Rahmen eines Promotionsprojekts Daten in einem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht für Studierende im ersten Jahr auf Anfängerniveau an einer Universität in Japan erhoben. Den Untersuchungsgegenstand bildet hierbei die Interaktion unter Lernenden in Gruppenarbeitsphasen in einem aufgaben- und inhaltsbasierten Kursprogramm. Zentrale Säulen des Programms bilden die Fokussierung der Mitteilungsabsicht der Lernenden, die konsequent nachgelagerte Bearbeitung sprachstruktureller Fragen und das Verständnis des Lernprozesses als sozialen Vorgang (Schütterle & Hamano 2018). Die Interaktionen unter den Lernenden werden somit als Manifestation des Lernens im Sinne des soziokulturellen Ansatzes nach Vygotsky (1978) verstanden. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Beobachtung der Lehrkräfte, dass die in der Literatur häufig beschriebenen Potentiale von Gruppenarbeit oftmals nicht ausgeschöpft

werden. Anknüpfend an Hinweise aus der Unterrichtsforschung auf die Rolle sozialer Faktoren in der Peer-Interaktion wurde ein Projekt zur Untersuchung von Gesichtswahrungsprozessen in Gruppenarbeitsphasen entwickelt, in welchem die Perspektive der Lernenden im Mittelpunkt stehen sollte.

### 3.2 Erkenntnisinteresse

Das Ziel der im Folgenden skizzierten Studie bestand darin, Gesichtsbedrohungen und den Umgang der Lernenden mit ihnen in Gruppenarbeitsphasen zu beschreiben und daraus ihre Auswirkungen auf die Zusammenarbeit abzuleiten. Hierbei sollten auch Vermeidungsstrategien erfasst werden – also der bewusste Verzicht darauf etwas anzusprechen –, die jedoch nur durch introspektive Einblicke sichtbar werden.

Als Ausgangspunkt diene der universelle Gesichtsbegriff von Goffman, welchem zufolge Gesicht dem eigenen Bild entspricht, das jedes Individuum für sich selbst beansprucht und in dessen Entsprechung auch von seinem sozialen Umfeld gesehen werden möchte (ebd. 1955: 213). Dieses ursprünglich in der Soziologie angesiedelte Konzept wurde von Brown und Levinson (1987) im Kontext der Höflichkeitsforschung auf die Sprechakttheorie übertragen und somit für linguistische Analysen zugänglich gemacht. Insbesondere die Beschreibung gesichtsbedrohender und gesichtsschonender Handlungen wurde in verschiedenen Disziplinen rezipiert und weiterentwickelt.

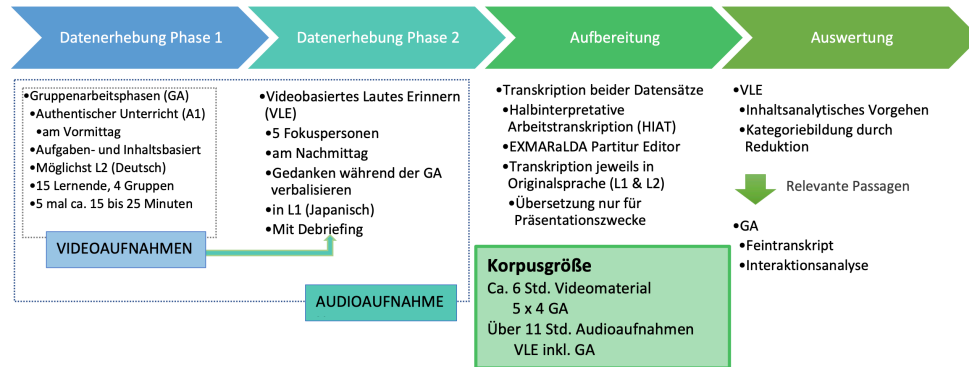
Im Zusammenhang mit der Betrachtung von Fremdsprachenunterricht finden sich Hinweise auf das inhärent gesichtsbedrohende Potential verschiedener unterrichtstypischer Interaktionen in diversen Studien. Lernende vermeiden Wortmeldungen in Plenumsituationen, da sie befürchten sich fehlerhaft auszudrücken (Kramsch 1985: 174). In Gruppen- und Partnerarbeit werden keine Rückfragen gestellt, um Wissenslücken nicht offenlegen zu müssen, und somit bleiben Gelegenheiten zur Bedeutungsaushandlung ungenutzt (Foster & Ohta 2005: 408) und die Korrektur von Mitlernenden wird als unpassend angesehen und im Zweifel nicht vorgenommen (u.a. Sato & Viveros 2016: 94). Vereinzelt fokussieren Studien aus dem englischsprachigen Raum gesichtsrelevante Aspekte und gehen der Frage nach, wie Lehrende potentielle Gesichtsbedrohungen wie etwa die Ratifizierung von Redebeiträgen oder Verbesserungsvorschläge durch verbale und non-verbale Abschwächungsprozeduren abmildern (Park 2016; Shvidko 2020) oder Lehrende und Lernende im Unterrichtsgeschehen ko-konstruktiv die gegenseitige Beziehung aushandeln (Nguyen 2007). All diesen Studien ist gemein, dass sie ihre Erkenntnisse aus Daten der Unterrichtinteraktion ableiten. Werden Gesichtsbedrohungen von den Interagierenden als zu gravierend eingestuft, werden sie jedoch in der Regel vermieden (vgl. Brown & Levinson 1987: 72), was aber die Identifikation und Beschreibung von Fundstellen anhand reiner Interaktionsdaten erschwert oder sogar ganz unmöglich macht.

### 3.3 Forschungsdesign und methodische Entscheidungen

Zur Erfassung introspektiver Daten in interaktiven Lernsettings wie Gruppenarbeitsphasen eignet sich das VLE-Verfahren aus mehreren Gründen. Das Impulsmaterial dient nicht nur als Gedächtnisstütze für die Befragten, sondern erlaubt eine direkte Bezugnahme auf bestimmte Ereignisse während der Bearbeitung einer kooperativen Aufgabe, so dass die Handlungen und Gedanken anhand der konkreten Situation erläutert werden können. Darüber hinaus kann die eigentliche Handlung – im Gegensatz zum Lauten Denken – ungestört ablaufen, auch ist die Reaktivität geringer als bei retrospektiven Befragungen. Für das in



diesem Abschnitt beschriebene Dissertationsprojekt wurde das VLE zum einen zur Triangulation der gesprächsanalytischen Betrachtung der Gruppeninteraktion herangezogen, zum anderen sollte damit ein Zugang zu den unbeobachtbaren Handlungen geschaffen werden. In Abbildung 3 wird die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten veranschaulicht.



**Abbildung 3:** Forschungsdesign Gruppenarbeit

Während sich die Erhebung introspektiver Daten in fremdsprachendidaktischen Arbeiten zunehmend etabliert, wird in der Forschung zum Gesichtsbegriff – wie zum Beispiel in der Höflichkeitsforschung – zwar auch teilweise mit natürlichen Gesprächsdaten gearbeitet, doch wird das gesichtsbedrohende Potential in der Regel mittels diskursanalytischer Verfahren herausgefiltert, ohne jedoch die Interpretation der Interagierenden zu erfassen. Folglich stellt sich die Frage, inwiefern Lautes Erinnern ein geeignetes Vorgehen ist, um gesichtsrelevante Aspekte zu identifizieren, insbesondere unter der Berücksichtigung der Spezifika der Lernendengruppe. Es handelt sich um Lernende auf A1-Niveau, die einerseits noch über eingeschränkte sprachliche Mittel in der Zielsprache verfügen, andererseits aber durch die Situierung in einem Fremdsprachenkurs sowie die konkrete Aufgabenstellung darum bemüht sind, sich auf Deutsch mitzuteilen. Für die zugrunde liegende Studie liefern die introspektiven Einblicke jedoch wichtige Hinweise zum eingehenden Verständnis der gruppeninternen Vorgänge und tragen dazu bei, die soziale Dimension fremdsprachenunterrichtlicher Interaktionen zu verdeutlichen.

Um die Erhebung natürlicher Daten in einem authentischen Unterricht zu ermöglichen und eine zu starke Beeinflussung durch das Forschungsprojekt zu vermeiden, wurde darauf verzichtet, das eigentliche Erkenntnisinteresse offenzulegen. Die Kursteilnehmenden wurden nur darüber informiert, dass es sich um die Erforschung von Gruppenarbeitsprozessen handelt, nicht jedoch darüber, dass es speziell um gesichtsrelevante Aspekte gehen sollte, da davon auszugehen ist, dass sich eine ausführliche Klärung des Begriffs und der damit verbundenen Phänomene auf das Verhalten der Lernenden ausgewirkt hätte.

Im Folgenden wird der Ablauf der Datenerhebung mit Fokus auf das VLE kurz umrissen. Als Grundlage für die Erhebung der introspektiven Daten dienten die videographierten Aufnahmen der Gruppenarbeitsphasen aus dem regulären Unterricht. Der Kurs bestand aus 15 Lernenden, so dass vier Gruppen zu je drei bis vier Personen gebildet werden konnten. Jede Gruppe wurde mit Hilfe von je zwei kleinen Action-Kameras aufgenommen, so dass alle vier Gruppenmitglieder, sowie deren Mimik und Gestik, oberhalb der Tische deutlich zu sehen sind. Die so entstandenen beiden Videos wurden durch ein Bild-in-Bild-Verfahren zusammengelegt und dienten den Lernenden im VLE als Impulsmaterial. Der Unterricht fand am

Vormittag statt, so dass das VLE mit den Lernenden in Einzelsitzungen am Nachmittag desselben Tages und innerhalb der empfohlenen 24 Stunden erfolgen konnte. Insgesamt wurde die Datenerhebung fünfmal in aufeinanderfolgenden Wochen durchgeführt. Die Impulsvideos wurden auf einem Computer abgespielt, vor dem mittig die Befragten saßen und über eine Computermouse die Möglichkeit hatten, das Video jederzeit zu stoppen. Die Aufnahme der introspektiven Daten erfolgte in erster Linie über ein Diktiergerät, das zwischen der Forscherin und den Teilnehmenden am VLE platziert war. Darüber hinaus wurde die Datenerhebung durch die interne Kamera des Computers abgesichert, falls es zu technischen Störungen beim Diktiergerät kommen sollte.

Beim ersten Mal haben die Untersuchungsteilnehmenden gemeinsam mit der Forscherin bzw. einer Forschungsassistentin eine detaillierte Erklärung des Verfahrens in japanischer Sprache gelesen und die Möglichkeit bekommen, Rückfragen zu stellen. Bei der Formulierung der Erklärung diente der Leitfaden für die Durchführung des VLE von Knorr (2015: 464) als Vorbild und wurde mit erstsprachlicher Unterstützung mit Blick auf die Adressatengruppe ins Japanische übersetzt. In den folgenden Sitzungen lag das Dokument zwar deutlich sichtbar auf dem Tisch, jedoch wurden nur einige zentrale Punkte mündlich in Erinnerung gerufen, wie etwa die Aufforderung, das Video jederzeit stoppen zu können, um erinnerte Gedanken mitzuteilen, oder die Option, sich sowohl auf Deutsch als auch auf Japanisch zu äußern, bzw. auch Gebrauch von *Code-Switching* zu machen. Die Forscherin bzw. eine Assistentin war über den gesamten Verlauf des VLE anwesend, um bei technischen Problemen behilflich sein zu können sowie die Rolle der Adressatin auszufüllen, da in der Pilotierung deutlich wurde, dass die Lernenden das Sprechen ohne Ansprechperson als unnatürlich und unangenehm wahrnahmen; die Forscherin oder Assistentin hielt sich aber den Empfehlungen aus der forschungsmethodologischen Diskussion folgend weitgehend im Hintergrund. Abschließend fand jeweils ein kurzes *Debriefing* statt, in der die Untersuchungsteilnehmenden die Möglichkeit hatten, sich auch unabhängig von spezifischen erinnerten Gedanken zu der Gruppenarbeit, dem Unterricht oder der Datenerhebung zu äußern. Die Fragen waren offen formuliert, wie etwa: Wie war die Gruppenarbeit? Wie war die Aufgabe? etc. Zwar kann ein solches *Debriefing* auch ohne leitende Fragen erfolgen, doch hatte sich in der Pilotierung gezeigt, dass es den Befragten leichter fällt, sich zu konkreten Aspekten der Datenerhebung zu äußern als sich auf ein ganz offenes Gespräch einzulassen.<sup>2</sup>

Eine weitere methodische Entscheidung betrifft das vorherige Einüben des VLE, das in zahlreichen Studien empfohlen wird. Da sich die introspektiven Daten aus der Pilotierung, in der vor allem organisatorische Vorgänge durchgespielt und überprüft wurden, als ausreichend detailliert und in Bezug auf die Forschungsfragen zielführend herausstellten, wurde von einem speziellen Training der Untersuchungsteilnehmenden in der Hauptstudie abgesehen. Ein weiterer Grund gegen ein solches Einüben war die Einschätzung der Lernenden aus der Pilotstudie, dass durch den Übungsvorgang das Verhalten in der Gruppenarbeit beeinflusst werden könnte und aufgrund anderer Verpflichtungen der Studierenden zeitlich nur schwer umsetzbar sei.

---

<sup>2</sup> In der Hauptstudie zeigt sich dieser Umstand insbesondere bei einer Studentin, die während des Lauten Erinnerns ihre Unzufriedenheit mit dem Verlauf der Gruppenarbeit nur andeutet, in der Abschlussbefragung aber deutlich zum Ausdruck bringt (vgl. Czyzak 2023: 236).



Während in anderen Studien durch das Erkenntnisinteresse oder aus rein organisatorischen Gründen eine Vorauswahl der Ausschnitte aus dem Videomaterial vorgenommen wird (s. Abschnitt 2.2), wurde für das vorliegende Projekt bewusst darauf verzichtet und somit das Datensampling den Teilnehmenden an den VLE-Sitzungen überlassen. Das bedeutet, die Initiative, zu welchen Ereignissen in der Gruppenarbeit Gedanken geäußert werden, kommt von den Lernenden. Sie teilen mit, woran sie sich noch erinnern und was ihnen erwähnenswert erscheint. Durch diese fehlende Lenkung werden somit teilweise Prozesse zum Vorschein gebracht, die bei einer Vorauswahl unsichtbar geblieben wären, da die entsprechenden Interaktionen hierzu aus der Forschendensicht womöglich nicht als bemerkenswert aufgefallen wären. Ein Nachteil dieses Vorgehens besteht darin, dass Lernende ggf. Interaktionen, die für Lehrende und Forschende von besonderem Interesse sind, als unwichtig einstufen können und daher von selbst keine Erinnerungen dazu äußern. In Fällen, in denen die Forscherin bzw. die Assistentinnen einen Klärungsbedarf sahen, konnte das Video an der entsprechenden Stelle angehalten und nachgefragt oder während des *Debriefings* darauf zurückgekommen werden. Doch wurden die Assistentinnen dazu angehalten von dieser Möglichkeit nur vereinzelt Gebrauch zu machen, um Reaktivitätsauswirkungen auf die Daten möglichst gering zu halten.

### 3.4 Datenbeispiel

Das folgende Exzerpt zeigt zum einen, wie die verschiedenen Datensätze ineinandergreifen, zum anderen wird deutlich, wie die VLE-Daten zu einem besseren Verständnis der Handlungen der einzelnen Gruppenmitglieder beitragen. In diesem Wechselspiel werden gesichtsrelevante Aspekte evident. Für die Analyse und Darstellung der Daten wurde auf das Verfahren der halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT) (Rehbein et al. 2004) zurückgegriffen. Gegenüber anderen üblichen Transkriptionssystemen, die in Zeilen notiert werden wie zum Beispiel GAT, bietet HIAT den Vorteil, dass für die einzelnen Gesprächsbeteiligten mehrere Spuren angelegt werden können, so dass zum Beispiel verbale, nonverbale und suprasegmentale Elemente in separaten Zeilen dokumentiert werden können. So entsteht eine Art Partitur, in der parallele Handlungen übersichtlich dargestellt werden können. Insbesondere bei der Verknüpfung von Gesprächsdaten mit gleichzeitig ablaufenden kognitiven oder emotionalen Vorgängen lassen sich die zusammenhängenden Handlungen und Gedanken direkt aufeinander beziehen.

Im untenstehenden Transkriptauszug interagieren die drei Lernenden S5, S12 und S14 miteinander. Für jedes Gruppenmitglied wurden bis zu vier Spuren für die Interaktion angelegt: eine verbale (v), eine nonverbale (nv) und eine suprasegmentale (sup), sowie ggf. eine Spur mit einer deutschen Übersetzung, falls etwas auf Japanisch gesagt wurde. Sprechpausen wurden auf einer separaten Spur (p) notiert, da in solchen Gruppensettings die Bringschuld oft nicht eindeutig zugeordnet werden kann. Für S14 existieren zusätzlich zwei Spuren für die erinnerten Gedanken aus dem VLE, eine mit dem japanischen Original (VLE\_S14) und eine weitere für die Übersetzung ins Deutsche (VLE\_S14\_dt). Jeder Spaltenkopf ist mit einer Zeitmarkierung und einer von Beginn des Transkripts fortlaufenden Nummer versehen, d.h. der Auszug beginnt nach ca. 11 Minuten Gruppenarbeit mit der Spalte 445. Sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen, die in einer Spalte stehen, beziehen sich auf denselben Zeitpunkt, laufen also parallel ab.

Die drei Lernenden tauschen sich in dieser Gruppenarbeit über ihre Vermutungen zu einer Person anhand von Fotos aus. Die Gruppe arbeitet aktiv zusammen und alle drei Mitglieder tragen ihre Ideen im Gespräch vor. S14 nimmt in dieser Gruppe eine leicht leitende Rolle ein, ohne dabei das Geschehen zu dominieren. Das äußert sich darin, dass sie durch Gesten das Rederecht erteilt, bei sprachlichen Zweifelsfällen Hilfestellung leistet oder durch Rückfragen (siehe 471) dem Gruppengespräch mehr Tiefe verleiht.<sup>3</sup> Im Transkriptauszug äußert zuerst S12 eine Vermutung und anschließend ergänzt S5 seinen Gedanken zu demselben Foto. Zu beiden Redebeiträgen macht S14 im VLE Anmerkungen, ohne aber ihre Gedanken in der Gruppe zu thematisieren.

| [1]       | 445 [11:09.9]              | 446 [11:13.3] | 447 [11:14.6] | 448 [11:15.2] | 449 [11:16.0]   |
|-----------|----------------------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|
| S5 [v]    |                            |               |               | ahhh          |                 |
| S12 [v]   | あった er hat viele fü freund |               |               |               | だから             |
| S12 [dt]  | ah hier                    |               |               |               | deshalb deshalb |
| S14 [sup] |                            | hoch          | hoch          |               |                 |
| S14 [v]   |                            | ohhhh         | ahhhh         |               |                 |
| S14 [nv]  |                            |               | nickt         |               |                 |

| [2]              | ..                      | 450 [11:18.7]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| S5 [v]           |                         | ahhh                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| S12 [v]          | だから招待して食べる              | かなって思ったのは                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| S12 [dt]         | einladen und dann essen | oder so dachte ich                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| S14 [VLE_S14]    |                         | なんか今の部分は、あの、<br>「たくさん友達がいます」<br>その後になんかもう一文なんかドイツ<br>語で作った方がいいなと思いました。<br>今日本語で説明してた<br>「友達を家に招待する」<br>っていうのを言えればいいのになーって思いました。<br>Irgendwie hier in diesem Teil, ähm,<br>er hat viele Freunde" - danach wäre es ganz gut gewesen<br>einen Satz auf Deutsch zu verwenden, dachte ich so.<br>Das was sie hier gerade auf Japanisch erklärt, dachte ich,<br>da hätte man ja so etwas wie "Freunde nach Hause einladen"<br>oder so sagen können. |
| S14 [VLE_S14_dt] |                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

| [3]      | 451 [11:21.4]                      | 452 [11:26.4] | 453 [11:27.6] |
|----------|------------------------------------|---------------|---------------|
| S5 [v]   | viele leute kommen zu seinem hause |               | ah ah         |
| S12 [v]  |                                    | だよね           |               |
| S12 [dt] |                                    | ja genau      |               |
| S14 [v]  |                                    |               | hmmmmmm       |

| [4]      | 454 [11:29.3]  | 455 [11:31.5] | 456 [11:32.2]     | 457 [11:33.2] | 458 [11:34.2] |
|----------|----------------|---------------|-------------------|---------------|---------------|
| S5 [v]   | er er macht ah |               | macht かな          |               | machto party  |
| S5 [dt]  |                |               | stimmt doch oder  |               |               |
| S14 [v]  |                |               |                   |               | ahhhh         |
| S14 [nv] |                |               | nickt ganz leicht |               |               |
| [p]      |                | (0,7)         |                   | (1)           |               |

<sup>3</sup> Anhand des kurzen Exzerpts lassen sich nicht alle diese Handlungen nachvollziehen, sie gehen aber aus der Hauptstudie (Czyzak 2023) hervor.

|                  |                     |                                                    |               |                                                |                                                                                                                                                              |
|------------------|---------------------|----------------------------------------------------|---------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [5]              | ..                  | 460 [11:38.4]                                      | 461 [12:07.5] | 462 [12:08.2]                                  | 463 [12:08.8]                                                                                                                                                |
| S5 [v]           |                     |                                                    | hm            |                                                |                                                                                                                                                              |
| S5 [nv]          |                     | schaut die anderen an                              |               |                                                |                                                                                                                                                              |
| S12 [v]          | uhnnnn              |                                                    |               |                                                | 終わり…ました                                                                                                                                                      |
| S12 [dt]         |                     |                                                    |               |                                                | wir sind fertig                                                                                                                                              |
| S12 [nv]         |                     | spielt sich im Haar,<br>notiert dann etwas von S14 |               |                                                |                                                                                                                                                              |
| S14 [v]          | ...                 |                                                    |               | 終わり                                            |                                                                                                                                                              |
| S14 [dt]         |                     |                                                    |               | ende                                           |                                                                                                                                                              |
| S14 [nv]         |                     | schlägt etwas im WB nach<br>(30)                   |               |                                                |                                                                                                                                                              |
| [p]              |                     |                                                    |               |                                                |                                                                                                                                                              |
| S14 [VLE_S14]    |                     |                                                    |               |                                                | 今のは、彼が使ってた動詞の活用が、<br>ちょっとあってるの<br>かなって思って確認しました。<br>Hier, da habe ich mich gefragt,<br>ob er das Verb auch richtig<br>verwendet und habe das nachgeschlagen. |
| S14 [VLE_S14_dt] |                     |                                                    |               |                                                |                                                                                                                                                              |
| [6]              | 464 [12:10.8]       | 465 [12:12.0]                                      | 466 [12:13.6] | 467 [12:23.3]                                  |                                                                                                                                                              |
| S5 [v]           |                     |                                                    |               | え なんか質問とかなかったよね                                |                                                                                                                                                              |
| S5 [dt]          |                     |                                                    |               | äh fragen oder so hatten wir ja jetzt nicht ne |                                                                                                                                                              |
| S12 [v]          | am ende             | am ende                                            |               |                                                |                                                                                                                                                              |
| S14 [v]          |                     | am ende                                            |               |                                                |                                                                                                                                                              |
| [p]              |                     |                                                    | (10)          |                                                |                                                                                                                                                              |
| [7]              | 468 [12:26.4]       | 469 [12:28.4]                                      | 470 [12:30.7] | 471 [12:31.8]                                  |                                                                                                                                                              |
| S14 [v]          | 忘れてた                | ああ、じゃあ                                             |               | wie wie was ist sein Kind Name?                |                                                                                                                                                              |
| S14 [dt]         | haben wir vergessen | also äh                                            |               |                                                |                                                                                                                                                              |
| S14 [nv]         |                     |                                                    |               | sehr zögerlich                                 |                                                                                                                                                              |
| [p]              |                     |                                                    | (1,2)         |                                                |                                                                                                                                                              |

**Abbildung 4:** Transkriptausschnitt „Party machen“ (GA1G2 445-471)

S12 bringt ihren Hauptgedanken zunächst auf Deutsch ein, woraufhin die beiden anderen Gruppenmitglieder sofort Verständnis signalisieren. Die Erklärung, was sie sich bei der Vermutung gedacht hat, bzw. was die fiktive Person, aus deren Leben die Fotos stammen, mit ihrem Besuch macht, ergänzt sie aber auf Japanisch (449-450). Während S5 erneut durch „ahhh“ deutlich macht, dass er versteht, gibt S14 keine verbale Rückmeldung, merkt aber im VLE an, dass hier ihrer Meinung nach einer Fortsetzung auf Deutsch besser gewesen wäre (450). Eine Ermahnung der Kommilitonin zur Verwendung der Zielsprache scheint ihr hier unangemessen zu sein oder gar nicht erst in den Sinn zu kommen, möglicherweise aufgrund der Tatsache, dass die Mitlernerin bereits im Verlauf der gesamten Gruppenarbeit dazu neigt, ihre deutschsprachigen Redebeiträge in der L1 zu kommentieren. Dennoch lässt sich aus dem VLE eine gewisse Kritik herauslesen, deren Verbalisierung an dieser Stelle der Gruppenarbeit aber eher wenig zuträglich gewesen wäre, weshalb S14 darauf zu verzichten scheint.

Unmittelbar im Anschluss äußert S5 seine Gedanken zu dem Foto, die von S12 mit einer Zustimmung in der L1 ratifiziert werden (452). S14 reagiert mit einem langgezogenen hm-Laut, der im Japanischen oft in Gesprächen eingesetzt wird, um interessiertes Zuhören zu signalisieren. S5 führt daraufhin in der L2 aus, dass die Person mit den Gästen feiern würde, wobei er jedoch Unsicherheit in Bezug auf das Verb äußert (456). Durch ein leichtes Nicken von S14 ermuntert führt er den Satz zu Ende und die beiden Kommilitoninnen geben ihm durch Rezeptionssignale zu verstehen, dass seine Aussage angenommen wurde. In der folgenden längeren Sprechpause (460) schaut S5 seine Gruppenkolleginnen an, während

S12 mit Blick auf die Notizen von S14 etwas schreibt, die wiederum etwas im Wörterbuch recherchiert. Nach ca. 30 Sekunden erklärt S14 zunächst auf Japanisch die Gruppenarbeit für beendet, was von S12 erst auf Japanisch und dann auf Deutsch bestätigt wird (463-464). Nach einer weiteren kürzeren Pause merkt S5 an, dass es keine Fragen gegeben habe, was S14 als Anlass nimmt, das Gruppengespräch doch noch durch *ad hoc* formulierte Rückfragen fortzusetzen (471).

In den Interaktionsdaten bleibt unklar, was genau in der längeren Sprechpause passiert. Durch das VLE zeigt sich aber, dass S14 die Verbkonjugation ihres Mitlernalers überprüft (463). Auch hier entscheidet sie sich dafür, von einer Verbalisierung innerhalb der Gruppe abzusehen und stattdessen die fragliche Form im Stillen nachzuschlagen. Zum einen war das Verständnis untereinander bereits bestätigt worden (456); zum anderen hatte S5 schon signalisiert, dass er sich hier nicht ganz sicher ist (456), ob das Verb bzw. die Verbform angemessen ist, so dass eine Rückfrage durch S14 vermutlich nicht zur Klärung beigetragen hätte.

Beide Beispiele aus dem VLE zeigen, dass wichtige gedankliche Prozesse sowie die Funktion bestimmter nicht-sprachlicher Handlungen in der Interaktion nicht unbedingt zum Ausdruck kommen, für die Zusammenarbeit aber durchaus von Bedeutung sind. In beiden Fällen wurde darauf verzichtet, Aushandlungsprozesse anzustoßen, doch trägt dieser Verzicht dazu bei, den Gesprächsfokus auf den inhaltlichen Aspekten zu belassen, so dass die Gruppenarbeit ungestört fortgesetzt werden kann.

## 4 Untersuchung von Choi (2021) zu korrektivem Feedback wissenschaftlicher Arbeiten in L2 Deutsch

### 4.1 Hintergrund

Die zweite Studie stellt den Einsatz des VLE in einem Dissertationsprojekt vor, das den Titel „Korrektives Feedback im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten am Beispiel koreanischer Studierender“ trägt und 2021 an der Universität Wien abgeschlossen wurde (Choi 2021). Ausgehend von der Tendenz, dass die Zahl der koreanischen Studierenden in Deutschland seit über 10 Jahren kontinuierlich steigt (vgl. DAAD 2020), wurde das wissenschaftliche Schreiben in der L2 Deutsch koreanischer Studierender an deutschen Hochschulen als Untersuchungsgegenstand gewählt. Der Schwerpunkt der Studie lag auf dem Überarbeitungsprozess. In einer Vorstudie wurden 81 koreanische Studierende befragt, wie sie ihre wissenschaftlichen Arbeiten überarbeiten. Dabei wurde festgestellt, dass die meisten von ihnen nach dem Verfassen und vor der Abgabe ihrer Texte korrektives Feedback von Freunden und Bekannten erhalten, die Deutsch als L1 beherrschen.

Um dieses Feedback zu untersuchen, wurden in der Hauptstudie sieben koreanische Studierende an deutschen Hochschulen und ihre Feedbackgeber\*innen als Forschungspartner\*innen ausgewählt. Ihre Feedbackgespräche sowie die Interaktionen, die während dieser Gespräche stattgefunden haben, wurden im natürlichen Feld beobachtet und mithilfe von VLE erforscht. Auch an dieser Studie sollen die Stärken des VLE illustriert werden, indem aufgezeigt wird, wie die VLE-Daten die mittels Videographie erhobenen Interaktionsdaten ergänzen, und es sollen einige methodische Entscheidungen in Bezug auf das VLE genauer erläutert werden.

## 4.2 Erkenntnisinteresse

Korrektives Feedback lässt sich durch verschiedene Kriterien, wie Inhalt, Methode, Perspektive, Person, usw., näher charakterisieren. Wird das Feedback mündlich zu einem Text gegeben, wird es als mündliche Textrückmeldung, Schreibkonferenz (Becker-Mrotzek & Böttcher 2006) oder Textfeedbackgespräch (Lammers 2017) bezeichnet.

Da korrekatives Feedback oft nicht von den Schreibenden selbst, sondern von einer anderen Person gegeben wird, ist die Feedbackquelle bzw. die Person wesentlich, die das korrektive Feedback anbietet. Daher wurde im didaktischen Kontext häufig korrekatives Feedback je nach den Feedback gebenden Personen untersucht (vgl. Krause 2007; Pohl 2014; Lehnen 2014; Lenhard 2016). Wird im Rahmen des Unterrichts den Lernenden ein Arbeitsauftrag erteilt und nach der Bearbeitung dazu (korrekatives) Feedback gegeben, handelt es sich um Lehrpersonen-Feedback (vgl. Steinhoff 2014; Blatt 2014). Es hat den Vorteil, dass die Feedbacknehmenden umfangreiche fachliche Informationen von den Expert\*innen erhalten können (vgl. Zhang 2016: 51). Im Vergleich zu Lehrpersonen-Feedback hat Peer-Feedback den Vorteil, dass das Feedback auf Augenhöhe eingeholt werden kann. Jedoch wird es in der Regel einfacher und vager auf einer oberflächlichen und lokalen Ebene dargeboten. Unter Peer-Feedback wird das Feedback von Lernenden verstanden, die die gleiche gesellschaftliche Stellung haben und in einem bestimmten Rahmen etwas gemeinsam lernen (vgl. Jung 2017: 248). Im Gegensatz zu den Peers beim Peer-Feedback bezeichnen die Peers beim Begriff Peer-Tutoring bzw. Schreibberatung Studierende, die für die Schreibberatung professionell ausgebildet sind und an der Hochschule auf Augenhöhe mit den Studierenden die Schreibenden beraten (vgl. Grieshammer et al. 2016: 4).

Angesichts dieser Definitionen der Feedbackgebenden lässt sich das korrektive Feedback, das die koreanischen Studierenden in Deutschland innerhalb ihres Studiums zu ihren wissenschaftlichen Texten einholen, von den erwähnten Feedbackarten und von der Schreibberatung unterscheiden. Daher bezeichnet Choi (2021: 5) das Feedback als „korrekatives Feedback von Dritten“, da die Feedbackgebenden, wie durch die Vorstudie festgestellt wurden, weder Lehrpersonen noch Peers sind. Da bisher noch keine Studie zu korrektivem Feedback von Dritten vorliegt, untersucht die skizzierte Studie korrekatives Feedback von Dritten und seine Rolle in der Überarbeitungsphase wissenschaftlicher Arbeiten von koreanischen Studierenden.

## 4.3 Forschungsdesign und methodische Entscheidungen

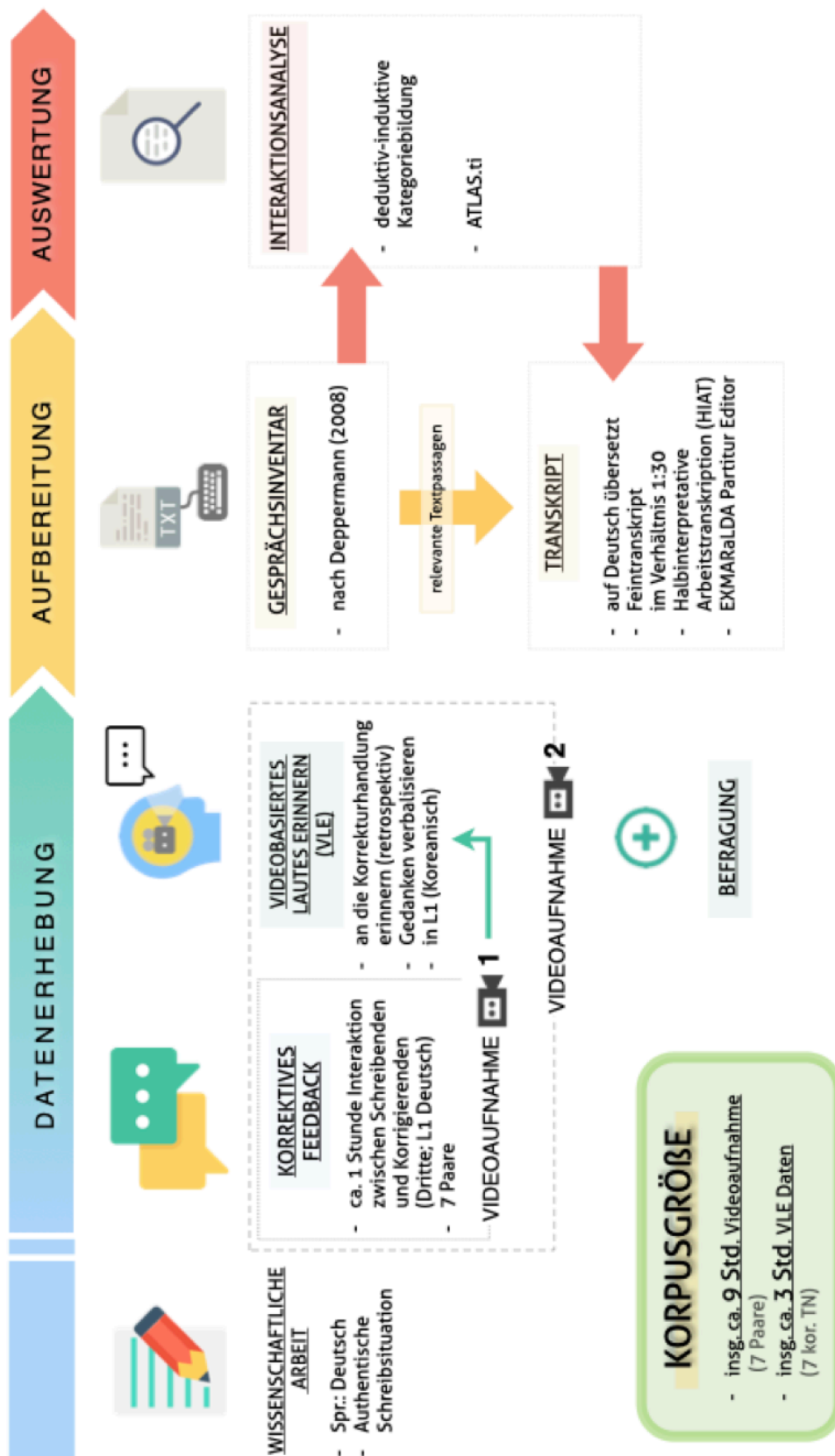


Abbildung 5: Forschungsdesign aus Choi (2021: 76)

Um die authentischen Schreibsituationen koreanischer Studierender in Deutschland im Sinne des *real-life writing* empirisch zu erforschen, wurden für die Studie koreanische Studierende an deutschen Hochschulen gesucht, die im Rahmen ihres Studiums eine wissenschaftliche Arbeit verfassen mussten. Von diesen Studierenden wurden für die Untersuchung der authentischen Feedbackgespräche wiederum diejenigen ausgewählt, die vorab geplant hatten, vor der Abgabe ihrer wissenschaftlichen Arbeit korrekatives Feedback von Deutsch-Erstsprachler\*innen bzw. korrekatives Feedback von Dritten einzuholen. Ein/e koreanische/r Student\*in bzw. Schreiber\*in und ein/e Feedbackgeber\*in wurden als Forschungspaar bezeichnet und an der Untersuchung haben sieben solcher Paare teilgenommen. Die Forschungspare haben selbst ihre Feedbackgespräche organisiert und mit ihrem Einverständnis wurden die Gespräche von der Projektleiterin videographisch begleitet, indem sie hinter der Kamera beobachtet hat. Dadurch wurde eine Beeinflussung der Gespräche von der Projektleiterin vermieden. Die Dauer der Feedbackgespräche variierte zwischen 60 bis 90 Minuten, unter anderem auch da der Umfang der wissenschaftlichen Arbeiten unterschiedlich war. Insgesamt ergab sich eine Korpusgröße von neun Stunden Videodaten. Diese Aufnahmen dienten zur Beantwortung der Forschungsfrage, die die Merkmale korrektiven Feedbacks von Dritten betraf. Mithilfe der Videographie konnte auch beobachtet werden, wie die Schreibenden auf korrekatives Feedback von Dritten reagieren. Die genauen Gründe für die jeweiligen Reaktionen bleiben jedoch bei dieser Forschungsmethode unbeleuchtet, da die Gedanken der Feedbacknehmenden mittels Beobachtung nicht untersucht werden können.

Um diese Grenzen der Videographie zu überwinden, erfolgte direkt nach dem Feedbackgespräch ein VLE mit den koreanischen Studierenden. Basierend auf der jeweiligen Videoaufnahme der Feedbackgespräche sollten die Schreibenden sich an die Handlung erinnern und ihre Gedanken verbalisieren. Eine Teilnahme der Feedbackgebenden am VLE war nicht vorgesehen, da der Fokus der Studie auf der Annahme bzw. Bewertung des korrektiven Feedbacks von Dritten seitens der Schreibenden lag. Durch die VLE-Daten konnte untersucht werden, inwieweit korrekatives Feedback von Dritten die Wahrnehmung des eigenen wissenschaftlichen Arbeitens seitens koreanischer Studierender beeinflusst. Während des VLE war die Forschungsleiterin anwesend und protokollierte den Verbalisierungsprozess. Um die Verbalisierung zu erleichtern, konnten die Teilnehmenden das VLE in ihrer Erstsprache, Koreanisch, durchführen und die Wiedergabe des Videos beliebig oft anhalten, wenn sie sich für die Verbalisierung Zeit nehmen wollten. Andererseits wurden aus zeitlichen Gründen manche Ausschnitte in den Videos übersprungen, in welchen keine für die Studie relevanten Handlungen vorkamen, z.B. in denen die Teilnehmenden den Text nur still gelesen haben.

Für das Training, das für das erfolgreiche VLE oft empfohlen wird und in der vorliegenden Studie vor dem VLE stattfand, haben die Teilnehmenden keine zusätzliche Aufgabe bekommen, sondern direkt mit den ersten drei Minuten der erhobenen Videoaufnahme vom Feedbackgespräch mit der Unterstützung der Forschungsleiterin geübt, ihre Gedanken während des Feedbackgesprächs anhand der Videoaufnahmen zu verbalisieren. Bei dem Training haben sie von der Forschungsleiterin Feedback erhalten, sodass sie auf das anschließende VLE vorbereitet wurden.

| [1]            | 0 [00:55.6]                     | 1 [00:58.1]                          |
|----------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| FP1_1 [VLE]    | 알고싶어서 • •                       | 그냥 „Biographie Arbeit” 쓰고 „Astrid    |
| FP1_1 [VLE-Dt] | Weil ich gern wissen wollte ■ ■ | habe ich einfach „Biographie Arbeit” |



|                |                                                                       |                           |             |             |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------|-------------|
| [2]            | ..                                                                    |                           |             |             |
| FP1_1 [VLE]    | Lindgren" 써서 FP1_2에게 더 여쭙본 경우인 거 같아요.                                 |                           |             |             |
| FP1_1 [VLE-Dt] | geschrieben und „Astrid Lindgren“ geschrieben und habe FP1_2 gefragt. |                           |             |             |
| [3]            | ..                                                                    | 2 [01:04.5]               | 3 [01:05.9] | 4 [01:06.3] |
| FP1_1 [VLE]    |                                                                       | 이렇게 코멘트를 하면 되나요?          |             | ((웃음))      |
| FP1_1 [VLE-Dt] | Das war dieser Fall.                                                  | Soll ich so kommentieren? |             | ((lacht))   |
| FL [v]         |                                                                       |                           | 아 네,네       |             |
| FL [v-Dt]      |                                                                       |                           | Oh ja, ja.  |             |

**Abbildung 6:** Training des VLE

Die Abbildung 6 zeigt den ersten Kommentar bzw. die erste Verbalisierung der koreanischen Forschungspartnerin FP1\_1. Zuerst verbalisiert sie ihre Gedanken, die sie während des Feedbackgesprächs gehabt hat, und begründet, warum sie ursprünglich den Satz so geschrieben hat. Im Anschluss fragt sie die Forschungsleiterin, ob sie auf diese Weise kommentieren soll. Nicht nur FP1\_1, sondern auch alle anderen Forschungspartner\*innen haben von Anfang an erfolgreich ihre Gedanken verbalisiert. Jedoch wollten sie oft eine Bestätigung von der Forschungsleiterin erhalten, um sicher zu stellen, dass sie das VLE richtig durchführen.

## 4.4 Datenbeispiele

Es soll nun an zwei Datenbeispielen gezeigt werden, wie die koreanischen Studierenden ihre erinnerten Gedanken zu den Feedbackgesprächen verbalisierten. In den Feedbackgesprächen war nicht immer explizit festzustellen, ob die korrektiven Feedbacks von Dritten von den Schreibenden angenommen oder abgelehnt wurden und was die Gründe für die Annahme sowie die Ablehnung waren. Diese zwei Datenbeispiele zeigen die introspektiven Aspekte der Feedbacknehmenden auf, die ohne VLE bzw. die Methodentriangulation nicht erkennbar wären.

Der folgende Textauszug stammt aus der Seminararbeit eines koreanischen Studierenden:

Deshalb sollen diese positiven Einschätzungen durch jene entscheidenden Nachteile beschränkt werden, dass der Sokratismus im Endeffekt gar keine Rettung für das Leben ist und die Geburt eines anderen neuen Wertesystems verhindert. (Textauszug 4 aus Choi (2021: 165) – Satz aus dem Text von FP2\_1)

|            |                     |                                                  |                         |
|------------|---------------------|--------------------------------------------------|-------------------------|
| [1]        | 12 [02:28.3]        | 13 [02:43.9]                                     | 14 [02:46.3]            |
| FP2_1 [nv] |                     | ((markiert auf dem Tablet))                      | ((schreibt mit Tablet)) |
| FP2_2 [v]  |                     | Also, das wäre einfach „durch die Nachteil“– ■ ■ | „durch die Nachteile    |
| FP2_2 [nv] | ((liest))           | ((schreibt auf dem Blatt, 8,2s))                 |                         |
| [2]        | ..                  |                                                  |                         |
| FP2_1 [nv] |                     |                                                  |                         |
| FP2_2 [v]  | beschränkt werden“. |                                                  |                         |
| FP2_2 [nv] |                     |                                                  |                         |



|                |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [3]            | 15 [02:52.1*]                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| FP2_1 [VLE]    | 글을 쓸 때는 „jene” 가 „dass”<br>를 설명하는 식으로 썼었는데, „jene” 를 이런 식으로 쓰면 안<br>안 되잖아요. 왜 이렇게 썼을까? 그래서 „jene” 빼고.<br>„die” 로 썼습니다.                                                                                                                                                                       |
| FP2_1 [VLE-Dt] | Als ich diesen Satz geschrieben habe, habe ich das Wort „jene” benutzt,<br>sodass es sich auf den Nebensatz mit „dass” bezieht.<br>Aber man darf doch „jene” nicht so benutzen.<br>Wieso habe ich überhaupt so geschrieben?<br>Auf jeden Fall habe ich hier „die” geschrieben, statt „jene”. |

**Abbildung 7:** Transkriptauszug 31 aus Choi (2021: 165) – Entdecken des Problems im Text (FP2, 1:11:31', VLE 14:10')

Das erste Datenbeispiel zum Textauszug 4 zeigt das Feedbackgespräch zwischen dem koreanischen Philosophiestudenten FP2\_1 und seiner Tandempartnerin FP2\_2 (s. Abb. 7). Die Feedbackgeberin liest zunächst den Satz von FP2\_1 still und korrigiert ihn direkt. In der Videographie kann nur beobachtet werden, dass FP2\_1 etwas aufschreibt. Doch im VLE ist zu erkennen, dass er anhand des korrektiven Feedbacks von FP2\_2 das Problem im Text entdeckt hatte und daher nach diesem Feedback seinen Satz korrigierte.

Im zweiten Datenbeispiel sind die Vorteile des VLE noch deutlicher zu beobachten (s. Textauszug 16 und Abb. 8):

Da die meisten Kinder mit Autismus an sprachlich-kommunikativen Störungen leiden und daher die beeinträchtigte Kommunikation eines der wichtigsten Symptome bei Kindern mit einer autistischen Störung ist, wird diese extra thematisiert: Was Kommunikation ist, wie sich die kommunikativen Fähigkeiten entwickeln, in welcher Form die Kommunikation gestört wird und wie Musik als Behandlung bei diesen Problemen indiziert ist. (Textauszug 16 aus Choi (2021: 195) – Satz aus dem Text von FP7\_1)

|            |                                                       |                                        |                                                |
|------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------|
| [1]        | 58 [12:46.7]                                          | 59 [12:50.9]                           | 60 [12:54.0]                                   |
| FP7_2 [v]  | ((4,1s))                                              | Hm. ((2,8s))                           | Wir gucken erstmal wie wir vielleicht den Satz |
| FP7_2 [nv] | ((liest, 4,1s))                                       |                                        | ((tippt auf Blatt))                            |
| [2]        | ..                                                    | 61 [12:55.7]                           | 62 [12:57.0*]                                  |
| FP7_1 [nv] |                                                       | ((stützt das Kinn in die Hand, 11,1s)) |                                                |
| FP7_2 [v]  | kleiner kriegen.                                      | ((8,3s))                               | „Da die meisten Kinder mit Autismus an         |
| FP7_2 [nv] |                                                       | ((liest, 8,3s))                        | ((tippt zählend auf Blatt mit dem Stift))      |
| [3]        | ..                                                    | 63 [13:06.9]                           | 64 [13:08.2] 65 [13:10.7]                      |
| FP7_1 [nv] |                                                       | ((berührt die Lippen))                 |                                                |
| FP7_2 [v]  | sprachlich-kommunikativen Störungen leiden” ■ ■ ■     | ist ((2,3s))                           | „daher die                                     |
| FP7_2 [nv] |                                                       | ((schreibt))                           | ((tippt                                        |
| [4]        | ..                                                    | 66 [13:12.9*]                          |                                                |
| FP7_2 [v]  | beeinträchtigte Kommunikation eines der wichtigsten”– | ■ ■ ■ Folgen–                          | ■ ■ ■                                          |
| FP7_2 [nv] | zählend auf Blatt mit dem Stift, 2,2s))               | ((schreibt))                           |                                                |
| [5]        | 67 [13:13.6*]                                         | 68 [13:14.5*]                          | 69 [13:14.6*]                                  |
| FP7_2 [v]  | „bei den Kindern mit dieser Störung”, Punkt.          |                                        |                                                |
| FP7_2 [nv] |                                                       | ((schreibt))                           |                                                |

|                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [6]            | 70 [13:15.0]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| FP7_1 [VLE]    | FP7_2가 „leiden“ 다음에 Komma, „ist daher die beeinträchtigte Kommunikation“, bla bla bla 하자고 했는데, 저는 안 하는게 나을 것 같아요. 왜냐면 앞에 „da“ 문장 때문에 그렇게 한 게 아니라, 그것도 기고 저것도 기도. 그것 때문에 이렇다, 라고 말하고 싶어서. „Ist daher die Kommunikation“ 여기가 Kausal 이라고 생각하지 않았어요.                                                                                                                                            |
| FP7_1 [VLE-Dt] | FP7_2 hat gesagt, dass ich nach „leiden“ Komma setzen soll und danach „ist daher die beeinträchtigte Kommunikation“ bla bla bla schreiben soll. Aber ich denke, es ist besser, dass ich den Satz nicht korrigiere. Weil diese Textstelle sich nicht direkt auf den vorigen Satz mit „da“ bezieht. Ich wollte sagen, also dieser Satz mit „ist daher die Kommunikation“ ist kein Kausalsatz. |

**Abbildung 8:** Transkriptauszug 48 aus Choi (2021: 195f) – Ablehnung des korrektiven Feedbacks (FP7, 46:44', VLE 17:30')

Der Textauszug 16 und die Abbildung 8 beziehen sich auf die wissenschaftliche Arbeit von FP7\_1, die im Bereich Sonderpädagogik verfasst wurde, und die Sequenz des Feedbackgesprächs zwischen FP7\_1 und seinem Freund FP7\_2 mit den VLE-Daten von FP7\_1. Nachdem der Feedbackgeber den Text gelesen hat, versucht er, den Satz „kleiner [zu] kriegen“ (Seg. 59). Daher setzt er nach dem Wort „leiden“ ein Komma und schlägt mehrere Änderungen vor. Obwohl der Schreiber während des Feedbackgesprächs scheinbar interessiert reagiert, indem er etwas aufschreibt, lässt sich im VLE das Gegenteil beobachten: FP7\_1 lehnt das korrektive Feedback von FP7\_2 ab, weil er mit dem korrektiven Feedback nicht einverstanden ist. Der Feedbackgeber hat den Satz als Kausalsatz umformuliert, aber der Feedbacknehmer möchte den Satz nicht entsprechend korrigieren, weil dies seiner Schreibintention widerspräche.

Diese beiden Datenbeispiele zeigen die Gedanken der Schreibenden bzw. koreanischen Studierenden und die Gründe für ihre Annahme und Ablehnung des korrektiven Feedbacks, die lediglich anhand der Videographie nicht (deutlich) zu beobachten sind. Daran wird deutlich, dass eine Triangulation mithilfe des VLE eine wesentliche Rolle spielen kann.

## 5 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass VLE die jeweiligen Interaktionsdaten um Daten zur mentalen Dimension komplementiert und somit prozessbezogene Einsichten in die jeweils individuelle Wahrnehmung der Interaktion erlaubt. An den vorgestellten Beispielen aus den DaF-bezogenen Untersuchungen von Czyzak (2023) und Choi (2021) wurde deutlich, dass VLE-Daten nicht nur das Potenzial haben, fremdsprachendidaktisch motivierte Interaktionsanalysen zu validieren, sondern dass sie darüber hinausgehende Erkenntnisse ermöglichen. So zeigte sich bei der Untersuchung gesichtsbezogener Aushandlungen in Gruppenarbeitsphasen, dass Lernende sich bewusst für oder gegen die Realisierung potentieller Gesichtsbedrohungen etwa durch Korrekturen oder Kritik entscheiden und so Lerngelegenheiten und Arbeitsatmosphäre ausbalancieren. In der Studie zum wissenschaftlichen Schreiben in der L2 Deutsch und korrektivem Feedback von Dritten diente das VLE ebenfalls dazu, verdeckte Aspekte zu beleuchten, und zwar insbesondere die Gründe, warum Feedbacks (nicht) angenommen werden. Beide Studien machen die hohe Relevanz sozialer Faktoren deutlich, die bislang in der interaktionalen Unterrichtsforschung nur am Rande betrachtet wurden, zunehmend aber – wie auch affektive Aspekte – stärker erforscht werden.

Aus forschungsmethodischer Sicht sind bei der Erhebung von VLE-Daten zahlreiche Forschungsentscheidungen mit Blick auf das Erkenntnisinteresse zu treffen, gegenstandsadäquat zu begründen und im Nachgang selbstkritisch zu reflektieren. Aus unserer Sicht erscheinen die folgenden besonders relevant: (1) Erhebung der Impulsdaten, (2) Zeitspanne zwischen Videoaufnahme und VLE, (3) Impulsdarbietung und Datenaufzeichnung, (4) Demonstration, Training und Instruktion, (5) Wahl der Sprache(n), (6) Auswahl der Videopassagen, (7) Interaktion während des VLE und (8) Gestaltung der *Debriefing*-Phase. Sorgfältig erhobene VLE-Daten können in der Triangulation mit den Interaktionsdaten (sowie auch mit vielen weiteren Datenquellen) sowohl in Feldstudien als auch in (quasi-)experimentellen Designs wertvolle Einsichten liefern.

## Literaturverzeichnis

- Abdurahman, Nur Hafiz; Rizqi, Muhammad Ainur (2020): Indonesian students' strategies to cope with foreign language anxiety. *TEFLIN Journal* 31 (1), 1–18.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Blatt, Inge (2014): Schreiben im Projekt am Beispiel von Barock und Aufklärung. In: Feilke, Helmut; Pohl, Thorsten (Eds.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 566–581.
- Brown, Penelope; Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness – Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choi, Gayeon (2021): Korrektives Feedback im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten am Beispiel koreanischer Studierender. Dissertation. Universität Wien. [<https://theses.univie.ac.at/detail/59221>] (28.02.2022).
- Czyzak, Olga (2023): *Gesichtskritische Episoden in Gruppenarbeitsphasen: Interaktionen unter Lernenden in einem aufgaben- und inhaltsbasierten DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- DAAD (2020): DAAD-Ländersachstand. Korea, Republik (Südkorea). Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten. [[https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laendersachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/suedkorea\\_daad\\_sachstand.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laendersachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/suedkorea_daad_sachstand.pdf)] (28.02.2022).
- Doff, Sabine (Ed.) (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr.
- Ericsson, K. Anders; Simon, Herbert A. (1984, 1993): *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Feick, Diana (2012): Videobasiertes Lautes Erinnern als Instrument zur Untersuchung fremdsprachlicher Gruppenaushandlungsprozesse. In: Doff, Sabine (Ed.), 202–217.
- Feick, Diana (2013): "Sehen Sie sich Ines an." Zur sozialen Situiertheit des Videobasierten Lauten Erinnerns. In: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Eds.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a.M.: Lang, 54–73.
- Foster, Pauline; Ohta, Amy Snyder (2005): Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics* 26 (3), 402–430.
- Gass, Susan; Mackey, Alison (2017): *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research* (2nd edition). London: Routledge.
- Goffman, Erving (1955): On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes* 18, 213–231.

- Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora; Zegenhagen, Jana (2016): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heine, Lena; Schramm, Karen (2022): Introspektion. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Eds.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen: Narr, 181–189.
- Jung, Yang-soo (2017): Learners' perceptions on feedback types, ways of receiving feedback, and effectiveness on their English writing according to native and non-native instructors. *The Journal of Modern British & American Language & Literature* 35 (1), 245–270.
- Knorr, Petra (2015): *Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrer*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Knorr, Petra; Schramm, Karen (2012): Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In: Doff, Sabine (Ed.), 184–201.
- Kramsch, Claire J. (1985): Classroom interaction and discourse options. *Studies in Second Language Acquisition* 7 (2), 169–183.
- Krause, Ulrike-Marie (2007): *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Kuyyogsuy, Sirikarn (2019): Patterns of interaction on peer feedback: Pair dynamics in developing students' writing skills. *International Journal of Higher Education* 8 (3), 191–205.
- Lammers, Ina (2017): *Sprechen über Texte. Tutorielle Textfeedbackgespräche mit fremdsprachigen Studienbewerber/innen*. Münster: LIT Verlag.
- Lehnen, Katrin (2014): Gemeinsames Schreiben. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten. (Eds.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 414–431.
- Lenhard, Stefan (2016): *Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen im Englischunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Morales, P. Zitlali; Rumenapp, Joseph C. (2017): Talking about language in pre-school: The use of video-stimulated recall with emergent bilingual children. *Journal of Multilingual Education Research* 7 (4), 19–42.
- Nguyen, Hanh thi (2007): Rapport building in language instruction: A microanalysis of the multiple resources in teacher talk. *Language and Education* 21 (4), 284–303.
- Park, Mi Yung (2016): Integrating rapport-building into language instruction: A study of Korean foreign language classes. *Classroom Discourse* 7 (2), 109–130.
- Peng, Jian E. (2020): Teacher interaction strategies and situated willingness to communicate. *ELT Journal* 74 (3), 307–317.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Eds.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 101–140.
- 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; Zeyer, Tamara (2021): Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht. *Info DaF* 48 (5), 545–568.
- Sato, Masatoshi; Viveros, Paula (2016): Interaction or collaboration? Group dynamics in the foreign language classroom. In: Sato, Masatoshi; Ballinger, Susan (Eds.): *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda*. Amsterdam: John Benjamins, 91–112.

- Schütterle, Holger; Hamano, Hidemi (2018): Curriculare Veränderung als langwierige und gemeinsame Herausforderung. *Info DaF* 45 (6), 771–792.
- Shvidko, Elena (2020): Relating through instructing: affiliative interactional resources used by the teacher when giving feedback on student work. *Classroom Discourse* 12 (3), 233–254.
- Steinhoff, Torsten (2014): Lernen durch Schreiben. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Eds.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 331–346.
- Syed, Hassan; Kuzborska, Irena (2020): Dynamics of factors underlying willingness to communicate in a second language. *The Language Learning Journal* 48 (4), 481–500.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978, 2019): *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zhang, Honglian (2016): A Study on the Aspects and Effects of Feedback in Teaching Korean Writing. Dissertation. Yeungnam University, Korea.





Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2022, Band 2, Heft 1

## Die Perspektiven von Lehrenden und Lernenden im Vergleich

Methodische Überlegungen zu Aufzeichnungen von Interaktionen  
im Online-Unterricht

Dietmar Rösler

Justus-Liebig-Universität Gießen

Tamara Zeyer

Justus-Liebig-Universität Gießen



## Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse einer Studie zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Forschung zum Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien und zur Interaktion im Präsenzunterricht im Klassenzimmer vorgestellt. Zunächst wird kurz auf die Rolle von Interaktionen beim Fremdsprachenlernen generell und insbesondere im digitalen Unterricht eingegangen. Dabei wird festgestellt, dass sich die Forschung zum Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien bisher überwiegend auf individuelle Lernprozesse und virtuelle Begegnungen fokussiert hat, während empirische Arbeiten zum Fremdsprachenunterricht Videoaufnahmen von gemeinsamem Lernen im Klassenzimmer auswerten. Diskutiert wird, welche forschungsmethodischen Konsequenzen es hat, wenn sich die Forschung mit synchronem Online-Unterricht befasst. Konkret wird anhand der Analyse der Daten des Gießener Projekts der Einfluss der mobilen Endgeräte der Lernenden auf das Unterrichtsgeschehen diskutiert. Basierend auf den Ergebnissen dieser Analyse werden am Ende des Beitrags die Implikationen für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenlernens und die Konsequenzen für die forschungsmethodischen Aspekte der Interaktionsforschung diskutiert.

**Schlagwörter:** Interaktion; Präsenzunterricht; Online-Unterricht; Forschungsmethoden; mobile Endgeräte

## Abstract

This paper presents the initial results of a study on similarities and differences in research on foreign language learning with digital media and interaction in face-to-face classroom teaching. First, the role of interactions in foreign language learning in general and in digital teaching in particular is briefly discussed. Research on language learning with digital media has so far focused predominantly on individual learning processes and virtual exchanges, while empirical work on foreign language teaching evaluates video recordings of collaborative learning in the classroom. The paper will discuss the consequences for methodology when research deals with synchronous online teaching. By analysing specific data from the Giessen project, the influence of the learners' mobile devices on what happens in class will be discussed. In conclusion, and based on the results of this analysis, the implications for the further development of foreign language learning and consequences for methodological aspects of interaction research are discussed.

**Keywords:** Interaction; face-to-face teaching; online teaching; research methods; mobile devices



## 1 Screencast

Dieser Beitrag ist als Screencast unter folgendem Link abrufbar:



Abbildung 1: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.8581>

## 2 Zitation

Rösler, Dietmar; Zeyer, Tamara (2022): Die Perspektiven von Lehrenden und Lernenden im Vergleich. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 2(1): 37–40, [00:00–23:52]]. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.8581>

## Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin; Siebold, Kathrin (2021): Einführung zur ersten Ausgabe der Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ. *ZIAF* 1 (1), 3–12. [DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8415>] (01.07.2022).
- Amet, Burçin; Schmidt, Anna-Lena (2022): Kamera an?! Untersuchungen zur Bedeutung paralinguistischer Mittel im virtuellen DaF-Unterricht. *gfl-journal*, 1, 130–157. [<http://www.gfl-journal.de/1-2022/Amet%20Schmidt.pdf>] (01.07.2022).
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Eds.) (2000): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bui, Thi Thanh Hien (2022): *Selbstlernen mit einem Online-Sprachlernprogramm. Eine empirische Untersuchung zum Lernverhalten von DaF-Lernenden auf Niveaustufe A1 beim Umgang mit Duolingo*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Feick, Diana (2020): Ist das Kollaboration? Multimodale Aspekte von Gruppeninteraktionen in der Fremdsprache Deutsch. *Deutsch als Fremdsprache* 2, 79–87.
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion*. Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Hohengehren Schneider.
- O'Dowd, Robert; O'Rourke, Breffni (2019): New developments in virtual exchange for foreign language education. *Language Learning & Technology* 23 (3), 1–7.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

- Rösler, Dietmar; Zeyer, Tamara (2021): Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht. *Info DaF* 48 (5), 545–568.
- Schramm, Karen (2014): Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia (Eds.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 243–254.
- Schramm, Karen (2017): Pragmalinguistische Aspekte einer Mündlichkeitsdidaktik. *Deutsch als Fremdsprache* 1, 3–9.
- Team Multiview: Multiview-Videoportal [<https://multiview.leuphana.de/>] (01.07.2022).
- Zeyer, Tamara (2018): *Grammatiklernen interaktiv. Eine empirische Studie zum Umgang von DaF-Lernenden auf Niveaustufe A mit einer Lernsoftware*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Zeyer, Tamara; Rösler, Dietmar (2021): Mit Kacheln reden: Deutschunterricht für junge Erwachsene im virtuellen Raum. In: Gamper, Jana; Hövelbrinks, Britta; Schlauch, Julia (Eds.): *Lock-down, Homeschooling und Social Distancing - der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 223–246.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2022, Band 2, Heft 1

## Zur Schnittstelle von Interaktionaler Linguistik und DaFZ

Kommunikative Praktiken in der Hochschulinteraktion am Beispiel  
universitärer Sprechstundengespräche

Susanne Günthner

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

## Zusammenfassung

Dieser Beitrag zielt darauf ab, die Relevanz interaktionslinguistischer Analysen für die Forschung und Lehre im Bereich DaFZ aufzuzeigen und zu skizzieren, wie sequenzanalytische Methoden und Konzepte der Interaktionalen Linguistik mit Fragen der DaFZ-Forschung – im Bereich der Hochschulkommunikation – vernetzt werden können. Auf der Basis der kommunikativen Gattung universitärer Sprechstundengespräche werde ich in diesem Beitrag konversationelle Aktivitäten – insbesondere Eröffnungs- und Beendigungssequenzen – präsentieren, um zu verdeutlichen, wie Analysen authentischer Hochschulinteraktionen für eine DaFZ-bezogene Interaktionsforschung genutzt werden können. Im Anschluss an die empirische Studie erfolgt eine kurze Vorstellung der Plattform „Gesprochenes Deutsch: Authentische Interaktionen für die Forschung und Praxis im Bereich DaF und DaZ“, die sowohl der Forschung als auch der Lehre im Bereich DaFZ zur Verfügung steht.

**Schlagwörter:** Interaktion(en); Hochschulkommunikation; Sprechstundengespräche; Eröffnungssequenzen/Beendigungssequenzen; kommunikative Praktiken

## Abstract

This paper outlines the relevance of interactionally oriented methods for doing research, and for practical applications in the field of German as a Foreign/Second Language. Based on data stemming from academic interactions, I will demonstrate how methods of sequence analysis, concepts of Interactional Linguistics, and authentic interactional data can be applied within the field of German as a Foreign/Second Language. Subsequent to an empirical analysis of opening and closing sequences in university office hours (with native and non-native speakers of German), I will introduce the platform “Spoken German: Authentic Interactions for Research and Practice in the Field German as a Foreign/Second Language”.

**Keywords:** communicative practices; academic communication; office hours; opening/closing sequences; interaction(s)



## 1 Einleitung

Die zwischenmenschliche Interaktion – die sogenannte „human interaction engine“ – ist, wie Stephen Levinson (2006) betont, von allgemein menschlichen Fertigkeiten und Verhaltensdispositionen geprägt: Hierzu zählen u.a. die Kooperativität und Ausrichtung am Gegenüber, die sequenzielle Organisation des Interaktionsvorgangs sowie die Verwendung multimodaler Ressourcen (Sprache, Prosodie, Gestik/Mimik etc.) zur Herstellung und Interpretation kommunikativer Handlungen. Auf der Grundlage dieser universellen Prinzipien zeichnen sich zugleich sprach- und kulturspezifische Konventionen des Sprechens bzw. der Durchführung kommunikativer Aktivitäten ab (Levinson 2006: 55). Der Anthropologe und Linguist Duranti (2001: 1) führt in diesem Zusammenhang aus:

We are born with the ability to learn languages. However, the contexts in which we learn them, the manner in which we use them, and the extent to which they help or hinder us in achieving our goals is culturally mediated. If we want to understand the role of languages in people's lives, we must go beyond the study of their grammar and venture into the world of social action, where words are embedded in and constitutive of specific cultural activities such as telling a story, asking for a favor, greeting, showing respect, praying, giving directions, reading, insulting [...] or explaining a political agenda.

In den letzten Jahren ist sowohl in der Anthropologischen Linguistik (siehe u.a. Gumperz 1982; Günthner 1993; Duranti 1997; Kotthoff 2002; Günthner 2013) als auch in der Interaktionalen Linguistik eine verstärkte Hinwendung zu Fragen sprach- und kulturspezifischer Differenzen in der Handhabung kommunikativer Aktivitäten zu beobachten. Der Fokus dieser empirischen Studien liegt auf konkreten Analysen authentischer Alltagsinteraktionen, denn die private wie auch institutionelle Alltagsinteraktion ist der Ort, an dem soziale Konventionen, kulturelle Vielfalt bzw. Abgrenzungen rekonstruiert, verfestigt und verändert werden (Günthner 2013; 2018). Eine an dieser Schnittstelle von Konversationsanalyse, Interaktionaler Linguistik und Anthropologischer Linguistik angesiedelte sprach- und kulturkontrastive Forschung (Di Luzio et al. 2001; Kotthoff 2002; Günthner & Linke 2006; Enfield & Stivers 2007; Günthner 2013; 2018; 2021) liefert m.E. wichtige Grundlagen für eine interaktional ausgerichtete DaFZ-Forschung und -Lehre.

Gerade in post-modernen, pluralen Gesellschaften, in denen sich die verbale – und vor allem mündliche – Kommunikation zur Schlüsselform sozialen Handelns entwickelt hat (Knoblauch 2017), bildet die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Menschen in unterschiedlichen institutionellen wie auch privaten Kontexten situationsadäquat kommunizieren zu können, einen zentralen Bestandteil des "kulturellen Kapitals" (Bourdieu 1987; Günthner 2011): So werden alltägliche Entscheidungen immer wieder auf Basis mündlicher Kommunikation (vgl. Job-Interviews, Prüfungsgespräche, Arzt-Patienten-Interaktionen, Gerichtsverhandlungen, Beratungsgespräche etc.) getroffen. Diese mündlichen Genres gründen auf dem Prinzip des dialogischen Interagierens, hierzu zählen u.a. die interaktive Ausrichtung am konkreten Gegenüber („recipient design“) und an dessen verbalen wie auch non-verbalen Handlungen, wie auch die Orientierung am geteilten Wissen über Produktion und Interpretation kommunikativer Praktiken.

Setzt sich der DaFZ-Unterricht somit zum Ziel, Lerner:innen zu einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in deutschsprachigen Ländern zu befähigen, kommt er nicht umhin, diese mit der kommunikativen Wirklichkeit alltäglicher Interaktion zu konfrontieren. Eine gezielte und systematische Vernetzung der DaFZ-Forschung und Didaktik mit Forschungs-

richtungen, die sprachlich-kommunikative Strukturen dort untersuchen, wo Sprecher:innen mit ihren Äußerungen in die Welt sozialen Handelns eintreten – in informellen wie auch institutionell geprägten Alltagsinteraktionen –, steht allerdings noch aus (Fandrych et al. 2014; Imo & Moraldo 2015; Günthner et al. 2021).

Dieser Beitrag, der eine solche Vernetzung anstrebt, wendet sich einem Themenfeld zu, das in den letzten Jahren zunehmend in den Blickpunkt der DaFZ-Vermittlung gerückt ist: die gesprochene Hochschulkommunikation<sup>1</sup> (Ehlich 2001; Fandrych et al. 2014; Imo & Moraldo 2015; Lober 2019; Günthner et al. 2021). Die Abbruchquote bei internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen übersteigt, wie mehrere Studien der letzten Jahre zeigen, „deutlich den entsprechenden Abbruchwert der deutschen Studierenden“ (Heublein et al. 2020). Aktuelle Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2018 ergeben, dass „49 von 100 Bildungsausländer\*innen nicht zum Abschluss gelangen“ (Heublein et al. 2020).<sup>2</sup> Die genauen Ursachen für diese hohe Abbruchquote sind bis dato wenig bekannt. Sie scheinen komplex, wobei mangelnden interaktionalen Kompetenzen in der Wissenschafts- bzw. Hochschulkommunikation eine zentrale Rolle zukommt. Kercher (2018: 2) nennt als Gründe für die hohen Abbruchquoten von Bildungsausländer:innen – neben Finanzierungsproblemen – vor allem „mangelnde Sprachkenntnisse“ und „mangelnde soziale und akademische Integration sowie Fehleinschätzungen bezüglich Lehr- und Lernkultur an deutschen Hochschulen“. Internationale Studierende betonen immer wieder, dass sie trotz Deutschkursen im Heimatland und trotz bestandenen TestDaF bzw. bestandener DSH etc. erhebliche Probleme haben, sich an der Kommunikation im Hochschulalltag aktiv zu beteiligen. Obgleich bekannt ist, dass eine angemessene Teilhabe am Hochschulalltag nur möglich ist, wenn Studierende über ausreichende Kenntnisse im Bereich der Hochschul- bzw. Wissenschaftskommunikation und der Wissenschaftskultur verfügen, fehlen noch immer systematische Analysen kommunikativer Genres und Praktiken im Hochschulbereich (Boettcher & Meer 2000; Ehlich 2001; Günthner 2001; Günthner & König 2016: 187; Fandrych et al. 2018; Dong 2019; Lange & Rahn 2017a; b; Lober 2019; Günthner 2021).<sup>3</sup> Formen der mündlichen Wissenschaftskommunikation und Fragen in Bezug auf deren Vermittlung liegen – so Ehlich (2001: 200) – „[v]ollends im Schatten des linguistischen Interesses“.

Am Beispiel einer mündlichen Hochschulgattung, die (neben Referaten, mündlichen Prüfungen, Beteiligung in Seminaren etc.) von internationalen Studierenden als „schwierig“ eingeordnet wird – der universitären Sprechstunde – sollen im Folgenden Möglichkeiten der Vernetzung zwischen der Interaktionalen Linguistik und der DaFZ-Forschung aufgezeigt werden.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Der Begriff der „Hochschulkommunikation“ ist insofern weiter gefasst als der der „Wissenschaftskommunikation“, als er auch informelle Kommunikationskontexte des Studierendenalltags umfasst (wie WG-Casting, Interaktionen unter KommilitonInnen in der Mensa, Treffen in der Uni-Cafeteria, Arbeitsbesprechungen in WGs, Bewerbungen um ein Wohnheimzimmer, Studienberatungen, Gespräche in Ausländerbehörden etc.).

<sup>2</sup> Siehe hierzu auch Wisniewski et al. (2022b); Pineda et al. (2022) sowie das SpraStu-Projekt (2018).

<sup>3</sup> Siehe Lange & Rahn (2017a; b), die in ihrem Lehrwerk „Mündliche Wissenschaftssprache“ speziell auf mündliche Gattungen und Kommunikationsformen im Hochschulbereich eingehen.

<sup>4</sup> Vgl. Aguado & Siebold (2021: 6) zur angestrebten Kooperation zwischen der DaFZ-Forschung und interaktional ausgerichteten Bereichen der Linguistik.

## 2 Hochschulkommunikation: Kommunikative Praktiken im Kontext universitärer Sprechstundengespräche

Arbeiten der Wissenssoziologie, der Ethnomethodologie und des Sozialkonstruktivismus zeigen, dass soziale Wirklichkeit nicht einfach gegeben ist, sondern von Interagierenden in ihren Handlungen als lokal erzeugte „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann 1981: 12) konstruiert wird. Hierbei spielen routinisierte Muster wie kommunikative Genres bzw. kleinere kommunikative Praktiken eine zentrale Rolle: Sie repräsentieren tragende Bestandteile der Architektur sozialer Institutionen (Luckmann 2002; Günthner & Knoblauch 2007). So zeichnet sich auch der Wissenschaftsdiskurs durch zahlreiche verfestigte Gattungen bzw. Praktiken aus, an denen sich Interagierende orientieren (Auer & Baßler 2007; Günthner & Knoblauch 2007; Fandrych 2014; Zhu 2015; Fandrych et al. 2018; Lober 2019; Fandrych 2021): Hierzu zählen mündliche (Vorträge, Diskussionen, Prüfungsgespräche, Sprechstundengespräche etc.) ebenso wie schriftliche (Rezensionen, Stipendienanträge, Abstracts, Laborberichte, Projektanträge, Artikel etc.) bzw. durch Medien unterstützte Genres (wie PowerPoint-Präsentationen, Webinare, E-Mail-Anfragen etc.). Diese, den universitären Alltag prägenden, Verfestigungen umfassen sowohl sequenziell komplexe Gattungen (wie Seminardiskussionen etc.) als auch weniger komplexe Praktiken (wie Begrüßungsformeln in Vorlesungen, Vorstellung des/der ReferentIn, Zitationen etc.). Letztere können wiederum tragende Bestandteile komplexer Gattungen (wie wissenschaftliche Tagungen, Artikel, Vorträge etc.) bilden und diese mitbestimmen. Gerade für DaFZ-Lernende ist die Vertrautheit mit denjenigen kommunikativen Gattungen bzw. Praktiken, denen sie in ihrem Alltag begegnen (sei es im Hochschulkontext, in Interaktionen mit Behörden, beim Einkaufen, beim Arzt oder aber in Interaktionen mit KommilitonInnen, in WG-Auswahlgesprächen, beim Sport etc.) von erheblicher Relevanz, denn nur sie ermöglicht ihnen eine angemessene Teilhabe an informellen wie auch institutionellen Interaktionen.

### 2.1 Sprechstunden als kommunikative Gattung im Hochschulbereich<sup>5</sup>

Internationale Studierende sehen sich an deutschsprachigen Hochschulen oftmals mit Gattungen konfrontiert, die nicht Bestandteil des „kommunikativen Haushalts“ ihrer Hochschulkultur sind (Günthner 1993; 2001; Günthner & Luckmann 2002; Günthner & Knoblauch 2007; Günthner & König 2016) – hierzu zählen u.a. Referate, studentische Arbeitsgruppen, mündliche Prüfungen, aber auch universitäre Sprechstunden.

In Gesprächen, die ich in den letzten 30 Jahren mit internationalen Studierenden über ihre Erfahrungen mit der deutschen Hochschulkultur und den vorherrschenden Gattungen geführt habe, werden immer wieder Unsicherheiten bzgl. der Hochschulgattung Sprechstunde thematisiert:<sup>6</sup> Wann muss ich in eine Sprechstunde gehen? Worüber wird dort geredet? Kann ich dort Fragen stellen, wenn ich etwas in der Vorlesung nicht verstehe? Kann ich

<sup>5</sup> Zu universitären Sprechstunden siehe auch Boettcher & Meer (2000); Günthner (2001; 2021); Günthner & Luckmann (2002); Meer (2003); Kiesendahl (2011); König (2016); Lange & Rahn (2017a; b); Xian (2017).

<sup>6</sup> Hierzu detaillierter Günthner (2001; 2021).



auch über allgemeine Schwierigkeiten in Bezug auf meinen Alltag in Deutschland reden? Muss ich zeigen, was ich gelernt habe? Darf ich der/dem ProfessorIn ein Geschenk aus meiner Heimat mitbringen? Wie rede ich die Professoren an? Kann ich nicht einfach meiner Professorin per WhatsApp meine Frage übermitteln?

Im Unterschied zu deutschen Universitäten sind Studierende u.a. in zentral-, süd- und ost-asiatischen wie auch in vielen afrikanischen Ländern meist in feste Jahrgangsgruppen zusammengeschlossen. Ihre Lehrkräfte bzw. auch VertrauensdozentInnen können sie entweder im Anschluss an Lehrveranstaltungen oder im Dozentenzimmer auf Probleme hin ansprechen oder ihnen ihre Anfragen per Handy (durch Messengerdienste wie WhatsApp, Telegramm, Line, WeChat etc.) übermitteln.

Eine aus der Türkei stammende Germanistikstudentin führt aus, dass Sprechstunden an deutschen Universitäten für türkische Studierende aus mehreren Gründen eine „herausfordernde Situation“ darstellen:<sup>7</sup>

Als ich hierhergekommen bin, war das für mich schrecklich: Sprechstunde, was ist Sprechstunde? [...] Was wir bei uns [in der Türkei] haben: Wir warten vor der Tür (lacht) und wenn die Dozentin kommt, dann reden wir einfach. D.h. wir gehen einfach ins Büro rein und dann starten wir das Gespräch. Es gibt keine Termine und so, ne, das hat man nicht. [...] Ich hatte auch äh Telefonnummer von meinen Dozenten und so. Da konnte man einfach anrufen oder whatsappen, das geht bei uns. Was hier nicht geht. Sprechstunde gibt es bei uns ja nicht, aber wenn man irgendwas braucht vom Dozenten oder so, dann geht man einfach zu ihm und dann redet einfach so. Man erzählt, was man heute macht oder anderen Smalltalk. Aber hier tut man das ja eigentlich nicht. Das geht hier ja nicht. Dein Dozent guckt dann seltsam.

StudentInnen aus Usbekistan berichten u.a., dass sie verwundert sind, wenn sie im Anschluss an eine Lehrveranstaltung den deutschen Professor wegen eines Anliegens fragen und dieser ihnen mit „Kommen Sie doch in meine Sprechstunde!“ antwortet. Einerseits ist ihnen unverständlich, warum das Gespräch nicht gleich vor Ort stattfinden kann und andererseits sind sie mit den Modalitäten, wie man Zugang zu solch einer Sprechstunde bekommen kann, nicht vertraut.<sup>8</sup>

Eine chinesische Germanistikstudentin führt aus:

Hier ist der Kontakt zu Dozenten ganz anders. In China fragen wir die Dozenten nach der Vorlesung. Wir haben auch die Handynummer von ihnen und können sie einfach anschreiben per WeChat und die Frage stellen. Dann antwortet der Dozent auch ganz schnell innerhalb von Minuten. Hier muss man die Dozenten per E-Mail anschreiben und einen Termin für Sprechstunde ausmachen und man muss oft einige Tage auf den Termin warten. Wir können auch einfach in das Lehrerzimmer gehen, wo die Dozenten ihren Schreibtisch haben. Dort können wir auch mit ihnen reden. Natürlich hören dann alle anderen mit und es ist nicht so privat wie in einer deutschen Sprechstunde.

Eine weitere chinesische Studentin erläutert:

---

<sup>7</sup> Diesen (sprachlich in Bezug auf Normen der Standardgrammatik leicht überarbeiteten) Ausschnitt verdanke ich Berna Akseki und Patricia Linnemann.

<sup>8</sup> Die folgenden Gesprächsausschnitte entstammen Interviews, die ich mit (ost)asiatischen Studierenden geführt habe. Weitere Hinweise verdanke ich Albina Haas, die Interviews mit Studierenden aus Usbekistan, Georgien und Gabun führte.

Bevor ich nach Deutschland kam, wusste ich gar nicht, was eine Sprechstunde ist. Ich dachte, man geht dort nur hin, wenn man etwas im Seminar nicht verstanden hat. Wenn ich also nicht hingehe, dann heißt dies, ich habe alles verstanden. Doch dann sagten meine Kommilitonen, dass man auch in die Sprechstunde geht, um über Klausuren, Prüfungen und solche Dinge zu reden. Das macht man bei uns in China nach dem Unterricht. Dann geht man zu dem Lehrer oder Prof und fragt ihn. Aber hier in Deutschland habe ich bemerkt, dass die Professoren oft ungeduldig nach der Vorlesung sind, wenn ich dann versuche, mit ihnen über meine Fragen zu reden.

Eine indische Studentin berichtet, dass sie und weitere KommilitonInnen sehr unsicher waren, ob sie ihrer Professorin ein Gastgeschenk oder einen Blumenstrauß zur Sprechstunde mitbringen können.

Eine indonesische Studentin rekonstruiert ihre Sprechstundenerfahrung an einer deutschen Hochschule:

Mir war nicht klar, was macht man bei einer Sprechstunde: Muss ich dort hin? Wie oft muss ich mich dort sehen lassen? Ich fragte einige deutsche Kommilitonen. Sie sagten, man soll ab und zu in die Sprechstunde, damit der Professor mich kennt und merkt, dass ich aktiv bin. Andere sagten aber, man soll nur in die Sprechstunde, wenn man eine Frage zur Prüfung hat, denn die Professoren haben nicht viel Zeit. Ich war sehr unsicher bei meiner ersten Sprechstunde und wusste wirklich nicht, worüber ich reden soll. Auch war ich erstaunt, dass der Dozent gar nichts über mein Herkunftsland Indonesien fragte und er schien mir nicht sehr interessiert an meinem Leben.

Gerade für internationale Studierende, die mit dieser Hochschulgattung nicht vertraut sind, da Sprechstunden in ihren Herkunftsländern nicht institutionalisiert sind, bzw. die Gattung dort andere kommunikative Konventionen aufweist, bilden diese institutionellen Interaktionen eine große Hürde und können zu erheblichen Verunsicherungen führen.<sup>9</sup> Auch verdeutlichen diese Interviewausschnitte, dass bestimmte kulturelle Erwartungen, die internationale Studierende an die für sie neue Kommunikationssituation haben –, wie dass ein Dozent in der Sprechstunde sein Interesse für das Herkunftsland der Studentin, ihr Einleben vor Ort, ihr persönliches Wohlergehen etc. kundtut – u.U. enttäuscht werden. Internationale Studierende bzw. DaFZ-Lernende benötigen also Wissen darüber, welche kommunikativen Aufgaben mittels welcher Strategien, Musterhaftigkeiten, Konstruktionen etc. wie angegangen werden. Dieses Wissen reicht von Aspekten institutioneller Vorgaben und soziokultureller Grundlagen der Gattung über Aspekte der sequenziellen Organisation, Partizipientenausrichtung und gattungstypischen Handlungsverläufen bis hin zur Verwendung sprachlich-kommunikativer Ressourcen (Anredeformen, Routineformeln, Fachtermini, grammatische Konstruktionen, Kenntnisse sprachlicher Register zur Indizierung von Distanz bzw. Nähe, prosodische Besonderheiten, Aspekte der körperlichen Ausrichtung, Gestik, Mimik etc.).

Im Folgenden werde ich zwei im Kontext universitärer Sprechstundengespräche auftretende Aktivitäten – Gesprächseröffnungen und Verabschiedungssequenzen – genauer beleuchten, um die jeweiligen Praktiken zur Durchführung dieser Sequenzen zu skizzieren. Ausschlaggebend für die Wahl von Eröffnungs- und Beendigungssequenzen von Sprechstundengesprächen für die vorliegende Detailanalyse war, dass diese teilweise ritualisierten Aktivitäten ein stark zwischen den Interagierenden abgestimmtes

---

<sup>9</sup> Hierzu auch Xian (2017). Siehe Lange & Rahn (2017a: 61) zu Praxishinweisen für internationale Studierende in Bezug auf Sprechstundengespräche an deutschen Hochschulen.

Vorgehen verlangen, das nicht nur sprachlich-kommunikative Fertigkeiten, sondern auch sozio-kulturelles Wissen erfordert. Der Übergang zur fokussierten Interaktion wie auch deren Auflösung benötigen ein hohes Maß geteilter Aufmerksamkeit bzw. Orientierung an der/dem GesprächspartnerIn, zumal diese Gesprächsphasen von entscheidender Relevanz für das soziale Miteinander und das interaktive Alignment sind. Die folgenden Ausführungen basieren auf 32 Sprechstundengesprächen, die in den Jahren 2006 bis 2019 an geisteswissenschaftlichen Instituten aufgezeichnet wurden. Die Gespräche dauern zwischen 8 und 24 Minuten.<sup>10</sup>

## 2.2 Eröffnungssequenzen von Sprechstundeninteraktionen

Gesprächseröffnungen gehören, so Goffman (1974 & 1982), zur „rituellen Klammerphase“ eines Gesprächs und markieren den „Übergang zu einem Zustand erhöhter Zugänglichkeit“. Zugleich erweisen sie sich als hochsensible Praktiken, da sie sowohl ein mit dem Gegenüber präzise abgestimmtes sprachliches Handeln erfordern als auch zur Indizierung von sozialen Beziehungen, Höflichkeit bzw. Nähe und Distanz, zur Kontextualisierung von Affekten, zur Selbst- bzw. Fremdpositionierung etc. beitragen (Gülich & Mondada 2008; Birkner et al. 2020; Günthner 2021).

Auch wenn Gesprächseröffnungen in DaF-Lehrwerken bereits ab der Grundstufe eingeübt werden, zeigt sich immer wieder, dass Lernende in institutionellen Alltagsinteraktionen erhebliche Probleme mit Eröffnungssequenzen haben. Diese betreffen sowohl das Management der wechselseitig aufeinander abgestimmten Redezüge als auch die kontextsensitive Rezipientenausrichtung, die Wahl der jeweiligen Routineformeln sowie die situativ angemessenen Anredeformen (Dong 2019; Günthner 2021). Lange & Rahn (2017a: 110) führen in ihrem Lehrwerk zur „Mündlichen Wissenschaftssprache“ aus:

Die Einstiegsphase in das Sprechstundengespräch ist in der Regel recht musterhaft. Nach der Begrüßung stellt man sich kurz vor oder erinnert die Lehrperson, wie der Kontakt zustande kam (im Seminar, per Mail usw.). Wenn man sich noch nicht kennt, ist diese Einordnung notwendig. Auch wenn es Ihren Lehrenden gerade zu Beginn natürlich wichtig ist, eine angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, dürfen Sie nicht mit Smalltalk rechnen.

Obgleich Eröffnungssequenzen in universitären Sprechstunden je nach Teilnehmenden, Disziplinen, Anzahl der Studierenden im Fach etc. durchaus Unterschiede aufweisen, soll im Folgenden eine typische Eröffnungssequenz eines Sprechstundengesprächs in einem geisteswissenschaftlichen Fach an einer deutschen Universität präsentiert werden. „S“ ist die Studentin; „D“ die Dozentin:

### Transkript 1: Sprechstunde: Praktikumsbericht (LAuDa)

001 ((es klopft an der Tür))  
 002 D: heREIN-  
 003 ((S öffnet die Tür und tritt ein))  
 004 S: halLO-  
 005 ((D nickt zur Begrüßung und steht auf))  
 006 D: guten TAG-

<sup>10</sup> Die Ausschnitte entstammen u.a. der am Lehrstuhl Günthner angesiedelten LAuDa-Datenbank ([https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/lehrende/lehrende/guenthner\\_s/](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/lehrende/lehrende/guenthner_s/)) und der Plattform „Gesprochenes Deutsch“ <https://centrum.sprache-interaktion.de/cesi-umfasst/daad-projekt-gesprochenes-deutsch-fur-die-auslandsgermanistik>). Ferner danke ich Antje Krah für die Bereitstellung von Transkripten aus Sprechstundengesprächen. (Die hier verwendeten Transkripte von A. Krah wurden den GAT2-Konventionen angepasst.) Sämtliche Namen der Beteiligten sind anonymisiert. Zu den Transkriptionskonventionen nach GAT2 siehe Selting et al. (2009).

007 ((S schließt die Tür))  
 008 S: mia SOMmer mein name?  
 009 ((sie schütteln sich die Hände))  
 010 ich WOLLte mein-  
 011 D: SETzen sie sich bitte.  
 012 S: DANKeschön-  
 013 ((beide setzen sich))  
 014 S: ich wollte meinen ähm PRAKtikumsbericht abholen [zum-]  
 015 D: [zum ]  
 016 beRUFsfeldprak[tikum.

Nachdem die Studentin an die Bürotür geklopft hat, was – im Sinne eines „summons“ (Levinson 1983: 309) – den 1. Teil einer Paarsequenz bildet, reagiert die Dozentin mit dem sequenziell relevanten 2. Teil:<sup>11</sup> Sie fordert die Studentin zum Eintreten auf (Z. 002). Bereits dieser paarweise organisierte Einstieg markiert die institutionelle Partizipationsformation: Die Dozentin bittet als Gastgeberin die Studentin in ihr Büro herein. Im Anschluss initiiert die Studentin mittels der informellen Grußfloskel „halLO“ (Z. 004) den 1. Teil der Begrüßungssequenz. Die Dozentin wiederholt in ihrer Replik (2. Paarteil) allerdings nicht die von S produzierte informelle Floskel „hallo“, sondern aktiviert die formelle Variante „guten TAG“ (Z. 006) und setzt sich so von der Begrüßungsformel der Studentin ab. Im Anschluss daran schließt die Studentin die Tür (Z. 007) und stellt sich namentlich mit Ruf- und Familiennamen vor: „mia SOMmer mein name?“ (Z. 008). Bei dieser Selbstidentifikation kommt die von Meer (2003: 34) beschriebene „einseitige Anonymität“ zum Tragen: Die Studentin geht davon aus, dass die Dozentin sie nicht namentlich kennt. Zugleich verweist die Tatsache, dass die Dozentin sich selbst nicht namentlich vorstellt, auf eine für die Gattung charakteristische Asymmetrie in Bezug auf die Partizipationsrollen hin: Die Dozentin kann davon ausgehen, dass ihrem Gegenüber ihre Identität sehr wohl bekannt ist.

Nachdem die Studentin in Zeile 010 zur selbstinitiierten Darlegung ihres Anliegens einsetzt („ich WOLLte mein-“), wird sie von der Dozentin unterbrochen, die ihr einen Platz anbietet (Z. 011): „SETzen sie sich bitte.“ Mit dieser Unterbrechung rekontextualisiert die Dozentin das institutionelle Setting mit seiner asymmetrisch ausgerichteten Partizipanteninformation:<sup>12</sup> Es ist die Dozentin, die sich als Gastgeberin und zugleich Verantwortliche für die Agenda des Sprechstundenablaufs präsentiert. In Zeile 014 setzt die Studentin schließlich zur Initiierung des Kerns der Interaktion – der Besprechung ihres Anliegens<sup>13</sup> – ein. Der vorliegende Ausschnitt stimmt insofern mit Meers (2003: 33) Beobachtungen zu Hochschulsprechstunden überein, als auch hier die Begrüßung „auf einen kurzen Austausch von Grußformeln und das Einnehmen der Plätze im Zimmer der Lehrenden beschränkt [ist]. In zahlreichen Fällen werden die Studierenden von den Lehrenden eingeladen, ‚sich doch zu setzen‘“. <sup>14</sup>

Im folgenden Ausschnitt reagiert die Dozentin auf das initiale „hallo;“ der Studentin (Z. 001) nach einer kurzen Pause und einem „ja“ ebenfalls mit „halLO“ (Z. 004) und bestätigt mit diesem Echogruß die initial eingesetzte informelle Routinefloskel, bevor sie die Formel „grüß sie-“ (Z. 005) inkrementell ergänzt:

<sup>11</sup> Zur sequenziellen Organisation von Paarsequenzen („adjacency pairs“) siehe u.a. Gülich & Mondada (2008: 51) und Birkner et al. (2020: 242-249).

<sup>12</sup> Siehe auch Kiesendahl (2011: 227) zur „rollenbedingten Asymmetrie“ in universitären Sprechstundengesprächen.

<sup>13</sup> Zu Typen studentischer Anliegen in Hochschulsprechstunden siehe Meer (2000: 24-28).

<sup>14</sup> Siehe auch Saberi (2012: 105), wonach sich Sprechstundengespräche durch folgende Handlungen auszeichnen: „Begrüßung, Selbstvorstellung und -verortung und Anliegenformulierung“. Hierzu auch Kiesendahl (2011: 250ff.); Limberg (2014); Lange & Rahn (2017a); Günthner (2021).

**Transkript 2: Sprechstunde: Kurzgeschichten (KRAH)**

001 S: hallo;  
 002 (-)  
 003 D: ja,  
 004 halLO;  
 005 grüß sie-  
 006 (1.0)  
 007 NEHmen sie plAtz;  
 008 (3.0)  
 009 so;;  
 010 was gibt=s bei IHnen neues;

Nachdem die Dozentin auch hier der Studentin einen Sitzplatz angeboten hat und sich damit als Gastgeberin bzw. „Agentin der Institution“ (Kiesendahl 2011: 250) ausweist, ist im vorliegenden Segment die Dozentin D diejenige, die die Studentin S zur Ausführung ihres Anliegens einlädt: „was gibt=s bei IHnen neues;“ (Z. 010).

Beiden Gesprächssegmenten (1) und (2) ist gemein, dass sich Lehrende und Studierende siezen. (In den mir vorliegenden Sprechstundengesprächen siezen sich die Interagierenden nahezu durchgängig; lediglich in einem Gespräch zwischen einem Dozenten und seiner Hilfskraft duzen sich die beiden.) Zugleich weisen die vorliegenden Daten auf gewisse Variationen in Bezug auf die Verwendung von Grußformeln in der Eröffnungsphase hin: Neben formellen Grußformeln wie „guten Tag“, „schönen guten Tag“ etc. verwenden sowohl Studierende als auch Lehrende die informelle Formel „Hallo“ (siehe Transkript 1: Sprechstunde: Praktikumsbericht). Weitere umgangssprachliche Begrüßungsformeln in den vorliegenden Gesprächen sind „tag“, „moin“ und sogar „hi“ (von Seiten der Studierenden).<sup>15</sup> Die zweiten SprecherInnen reagieren im Anschluss an die Begrüßungsfloskel der ersten SprecherInnen nicht unbedingt mit einem Echogruß. So wechseln DozentInnen nach der Initiierung einer informellen Floskel wie „hallo“ oder „hi“ bzw. „moin“ von Seiten der Studierenden gelegentlich zu einem formelleren Register über (siehe Transkript 2: Sprechstunde: Kurzgeschichten).

In jenen Fällen, in denen den Lehrenden eine Anmeldeleiste für die Sprechstunde vorliegt, begrüßen sie die StudentInnen oftmals mit namentlicher Anrede, wie [Frau/Herr + Familienname] oder [Rufname + Familienname].<sup>16</sup> So markiert der Dozent im folgenden Gesprächsausschnitt mittels „oKE;“ (Z. 001) zunächst den Gesprächsbeginn, bevor er den Studenten mit „herr SCHMIDT“ anredet:

**Transkript 3: Sprechstunde: Unterschrift (KRAH)**

001 D: oKE;  
 002 herr SCHMIDT.  
 003 S: guten tag herr MÜLLer;  
 004 D: guten TAG;  
 005 S: so.  
 006 ich brauch nur ihre UNterschrift,  
 007 D: ah,

Nach der inkrementell nachgeschobenen vokativen Anrede „herr SCHMIDT.“ (Z. 002) initiiert der Angesprochene in Zeile 003 einen paarweise organisierten Austausch der Begrüßungsformeln mittels „guten tag“. Auch der Student präsentiert am Äußerungsende eine vokative Anrede des Dozenten mit [Titel + Familienname] „herr MÜLLer“ (Z. 003).

---

<sup>15</sup> Siehe auch Kiesendahl (2011: 251), in deren Daten sich Studierende und Lehrende „überwiegend mit HALLO <ohne Nachnamen>“ begrüßen.

<sup>16</sup> Zur namentlichen Adressierung in Sprechstundengesprächen siehe Kiesendahl (2011) sowie Günthner (2021).

Auffallend bei den vorliegenden Sprechstundeninteraktionen ist, dass Studierende durch Formulierungen wie „ich brauch nur ihre UNterschrift,“ (Z. 006) oder „es dauert nicht lange“ bzw. „ich hätte nur ne kurze Frage“ bereits zu Gesprächsbeginn indizieren, dass ihr Anliegen wenig Zeit des Gegenübers in Anspruch nehmen wird. Mittels solcher mitigierender Vorlaufäußerungen wird die Zeit der DozentInnen als „kostbares Gut“ (bzw. als „knappe Ressource“; Meer 2000: 23) konstituiert, von dem Studierende nicht allzu viel in Anspruch nehmen sollten.<sup>17</sup>

Neben der wechselseitigen Anrede mit [Titel + Familienname] finden sich in den Daten durchaus auch asymmetrische Anredeformen, wobei DozentInnen die Studierenden gelegentlich mit Vornamen anreden, während diese die DozentInnen mit [Frau/Herr + Familienname] adressieren.<sup>18</sup> Ferner wird – wie der folgende Ausschnitt zeigt – von Seiten der Studierenden gelegentlich auch der akademische Titel der Lehrenden eingesetzt [Herr/Frau Prof. Dr. + Familienname]. Nach einem bereits auf dem Gang stattgefundenen Austausch von Grußformeln zwischen Professor und Studentin bittet der Lehrende die Studentin ins Büro. Diese drückt einleitend ihr Bedauern darüber aus, dass sie schon wieder zur Sprechstunde erscheint (Z. 002):

**Transkript 4: Sprechstunde: Nochmal kommen (LAuDa)**

001 S: h herr professor MAIer,  
 002 (leider) muss ich nochmal kommen-  
 003 D: SETZen sie sich doch erstmAl;  
 004 [frau LEHmann.]  
 005 S: [ (kichern) ]  
 006 D: so;  
 007 legen sie LOS.

Die Studentin S setzt in Zeile 001 äusserungsinitial den akademischen Titel „professor“ in Kombination mit „herr“ und Familiennamen zur Anrede ihres Gegenübers ein („herr professor MAIer“), bevor sie einen „korrektiven Austausch“ (Goffman 1974 & 1982: 138-142) mit der Formulierung „(leider) muss ich nochmal kommen-“ (Z. 002) initiiert. Mit dieser Kundgabe des Bedauerns indiziert S., dass sie mit ihrem erneuten Besuch der Sprechstunde den Professor belästigen könnte. Dieser reagiert jedoch nicht explizit mit einem entlastenden „macht nichts“, sondern legt der Studentin mit seiner Aufforderung „SETZen sie sich doch erstmAl frau LEHmann;“ (Z. 003-004) nahe, in Ruhe ihr Anliegen zu schildern. Mit der postpositionierten Gegenadressierung „frau LEHmann“ indiziert D nicht nur, dass er die Studentin namentlich kennt, sondern markiert zugleich eine erhöhte Orientierung an ihr als Individuum.

Diese Gesprächssequenz veranschaulicht, dass die oben erwähnte „einseitige Anonymität“ (Meer 2003) keineswegs ein durchgängiges Merkmal universitärer Sprechstundengespräche darstellt; selbst in Massenfächern an großen Universitäten kennen Lehrende oftmals diejenigen Studierenden mit Namen, die bei ihnen eine größere Arbeit schreiben bzw. in kleineren Masterstudiengängen eingeschrieben sind.

Wie die präsentierten Ausschnitte (1) bis (4) zeigen und wie weitere Daten im Korpus bestätigen, lassen Begrüßungssequenzen durchaus Raum für Variationsmöglichkeiten, die u.a. folgende Aspekte betreffen: die Handhabung von Begrüßungsformeln; Adressierungsoptionen (z.B. Anreden mit bzw. ohne akademische Titel, Vornamen bzw. Titel plus Familiennamen bei Studierenden etc.); den Grad der Kontextualisierung von (In)Formalität (u.a. mittels Anredepraktiken, Grußformeln, Partikelgebrauch etc.); den Einstieg in die Kernphase der Anliegenspräsentation (selbst- vs. fremdinitiierte Darlegung des Anliegens) etc.

<sup>17</sup> Meer (2000: 19) führt aus, dass 70,9% der Studierenden (im Bereich Philologie) bei einer Fragebogenerhebung die für Sprechstunden angebotene Zeit als „etwas unzureichend“ bewerten, 62% gaben an, sich bei Sprechstunden gar „unter Zeitdruck zu fühlen“. Dagegen beurteilten die Lehrenden die angebotene Beratungszeit „ausnahmslos [als] ausreichend“.

<sup>18</sup> In Bezug auf die pronominalen Anreden „du“ bzw. „Sie“ zeigen sich allerdings keine asymmetrischen Gebrauchsweisen.



Neben diesen Variationsmöglichkeiten zeigen sich jedoch auch Verfestigungen, die die vorliegende Hochschulgattung geradezu auszeichnen, wie die mit der Gattung verwobenen Partizipationskonstellationen und "agency"-Rollen (u.a. in Bezug auf die Verantwortlichkeit für die Durchführung der Agenda, die Rolle der GastgeberIn etc.); die oftmals vorhandene Asymmetrie bzgl. der namentlichen Identifikation des Gegenübers; die Verwendung „korrekativer“ Praktiken (Goffman 1974 & 1982) in Bezug auf die Inanspruchnahme der Zeit der Lehrenden; das fast durchgängige Siezen zwischen Lehrenden und Studierenden.

Auffallend in den vorliegenden Gesprächen ist ferner, dass Studierende die Lehrenden nicht nach deren Befinden fragen (Günthner 2021); umgekehrt kann es durchaus vorkommen, dass DozentInnen sich gelegentlich erkundigen, wie es Studierenden geht (vor allem, wenn sie die betreffenden Studierenden kennen und wissen, dass die Person längere Zeit krank war etc.).<sup>19</sup> Allerdings finden sich Sprechstundengespräche (wie der folgende Ausschnitt zeigt), bei denen internationale Studierende die Lehrenden nach ihrem Befinden fragen, indem sie die "wie geht es Ihnen"-Formel in die Begrüßungssequenz einbauen.<sup>20</sup> Die Dozentin öffnet mit Beginn der Sprechstunde ihre Bürotür, wobei sie die Liste mit den Anmeldungen in der Hand hält. Nachdem sie die auf dem Gang sitzende Studentin gefragt hat, ob sie „frau IS“ ist (Z. 001) und diese zugestimmt hat, bittet sie die Studentin herein (Z. 003):

**Transkript 5: Sprechstunde: Hausarbeit (LAuDa)**

001 D: frau IS?  
 002 S: ja.  
 003 D: kommen sie REIN.  
 004 (1.2)  
 005 <<> SETZen sie sich.>  
 006 S: guten tAg frau professor MÜLLer,  
 007 w- wie geht es IHnen-  
 008 D: ehm (.) mhm ja (.) danke <<kichernd> GUT.>  
 009 was(genau) FÜHRT sie zu mir;

Im Anschluss an die Aufforderung der Dozentin an S sich zu setzen (Z. 005),<sup>21</sup> produziert die aus dem Iran stammende Studentin die Begrüßungsformel „guten tAg“ mit der postpositionierten Anrede „frau professor MÜLLer,“ (Z. 006). Unmittelbar danach initiiert S eine Nachfrage nach dem Befinden der Professorin: „w- wie geht es IHnen-“ (Z. 007). Die Zögerungspartikeln, die kurzen Pausen sowie das von Kicherpartikeln begleitete „GUT.“ (Z. 008) verweisen auf die Überraschung der Professorin. Statt jedoch eine sequenziell erwartbare Gegenfrage nach dem Befinden der Studentin zu produzieren (wie primär in informellen Gesprächen der Fall), wechselt D über zur Frage nach S's Anliegen „was (genau) FÜHRT sie zu mir;“ (Z. 009) und markiert so den Einstieg in die Kernphase der Sprechstundeninteraktion.

<sup>19</sup> Kiesendahl (2011: 252) argumentiert, dass das Fehlen von „[b]eziehungsorientierten Themen“ wie das Reden über „das Wetter oder gesundheitliche Befindlichkeiten, die in anderen Kommunikationssituationen durchaus typisch für Eröffnungsphasen sind“ auf die „knappe Zeit, die [in universitären Sprechstunden] zur Verfügung steht, und vor allem der geringe Bekanntheitsgrad der Aktanten“ zurückzuführen sei. Allerdings sollte nicht unerwähnt bleiben, dass auch sonstige institutionelle Beratungsgespräche sich durch das Fehlen von „small talk“-Phasen auszeichnen.

<sup>20</sup> In englischsprachigen Sprechstundeninteraktionen werden selbst an deutschen Hochschulen oftmals Routineformeln nach dem Befinden des Gegenübers wie „How are you?“ ausgetauscht (dies mag u.a. am stärker ritualisierten Charakter der englischen Routineformel liegen). Diese Information basiert auf Gesprächen mit KollegInnen aus der Anglistik und VWL.

<sup>21</sup> Die Beobachtung, dass an deutschen Universitäten die DozentInnen ihren Studierenden anbieten, sich zu setzen, wird von einigen internationalen Studierenden positiv vermerkt, zumal in einigen Hochschulkulturen bei Gesprächen zwischen Lehrenden und Studierenden die ProfessorInnen sitzen, während die StudentInnen stehen.

## 2.3 Gesprächsbeendigungen

Wie Gesprächseröffnungen so gehören auch Beendigungen zu den „rituellen Klammerphasen“ (Goffman 1974 & 1982) des Gesprächs: Während anhand von Eröffnungsphasen der „Übergang zu einem Zustand erhöhter Zugänglichkeit“ indiziert wird, markieren Interagierende mit Beginn der Beendigungsphase den Abschluss der Kernphase und damit die Transition von der Besprechung des Anliegens zur Gesprächsauflösung (Goffman 1974 & 1982: 118–120).

Auch wenn Gesprächsbeendigungen in DaFZ-Lehrwerken bereits in der Grundstufe eingeübt werden, stellen sie für Lernende anspruchsvolle kommunikative Praktiken dar. Nach Levinson (1983: 316) erweisen sich „closing sections“ in zweierlei Hinsicht als „heikle Angelegenheiten“:

a delicate matter both technically, in the sense that they [d.h. Gesprächsbeendigungen] must be so placed that no party is forced to exit while still having compelling things to say, and socially in the sense that both over-hasty and over-slow terminations can carry unwelcome inferences about the social relationship between the participants.

Auch Gesprächsbeendigungen erfordern ein erhöhtes Maß an geteilter Aufmerksamkeit und ein kollaborativ abgestimmtes Vorgehen, das sprachlich-kommunikative Fertigkeiten wie auch sozio-kulturelles Wissen umfasst: So erweisen sich das Management der schrittweisen, wechselseitig aufeinander abgestimmten Redezüge, die Wahl der kontextuell angemessenen Abschiedsformeln und somit der Übergang von der Kernphase zu einem sequenziell organisierten und dialogisch ausgehandelten „opening up closing“ keineswegs als banal. Bereits die klassischen Studien von Schegloff & Sacks (1973) zum „opening up closing“ veranschaulichen, dass Interagierende Gespräche nicht einfach beenden, indem sie ein „Auf Wiedersehen“ artikulieren, vielmehr organisieren sie in enger Abstimmung mit ihren GesprächspartnerInnen eine gemeinschaftliche, sich über mehrere Redezüge erstreckende Auflösung der Interaktion, bei der sie mehrere Aufgaben zu meistern haben: Sie müssen zusammen mit ihren GesprächspartnerInnen zu einem Punkt gelangen, an dem „(a) keine neuen Themen mehr eingeführt werden und b) der Mechanismus des Sprecherwechsels außer Kraft gesetzt ist, ohne dass dies als einseitiges Schweigen oder Abbruch der Interaktion verstanden wird“ (Gülich & Mondada 2008: 82).

Dieser Prozess des „opening up closing“ (Schegloff & Sacks 1973) soll anhand des folgenden Ausschnitts aus einem Sprechstundengespräch skizziert werden. Die Studentin S besucht die Sprechstunde ihrer Dozentin D, um ihre Hausarbeit zu besprechen:

### Transkript 6: Sprechstunde: Gliederung (KRAH)

520 S: ↓↑hm  
 521 ich werd ihnen ja auch zur NOT noch mal meine glIEderung per  
 ... Email schicken. oder?  
 522 (0.7)  
 523 das vielleicht oKE ist,  
 524 D: DAS wäre, (.)  
 525 SOWieso sinnvoll,  
 526 S: ja,  
 527 D: VOR so einer Sprechstunde;  
 528 S: [jaja] desWEgen;  
 529 D: [( )]  
 530 [ne?]  
 531 S: [ja ]  
 532 (0.7)  
 533 D: [also ] sie können mir die MAILen,  
 534 S: [ja gu-]  
 535 D: hh  
 536 dann würde ich aber UNgerne ihnen (.)  
 537 per MAIL n kommentAr dazu schreiben;  
 538 S: nee-  
 539 D: [weil, das macht man] besser im ge[SPRÄ]CH.  
 540 S: [können wir dann-]  
 541 [ja; ]  
 542 ja;



543 D: ja?  
 544 (0.7)  
 545 S: ja gut das\_is NETT.  
 546 D: ja h.  
 ... ((Dozentin erhebt sich; Studentin ebenfalls, 5.5 sec.))  
 547 D: ja DANN-  
 548 S: GUT,  
 549 DANkeschön;  
 550 D: ja  
 551 (-)  
 552 S: TSCHÜhüss  
 553 D: FROhes arbeiten; ne?  
 554 S: DANke  
 555 D: ja TSCHÜhüss

Nachdem die Studentin mit ihrer Dozentin abgesprochen hat, dass sie dieser die Gliederung der Hausarbeit per Mail zukommen lässt (Z. 521-534), entgegnet die Dozentin, dass sie allerdings ihre Kommentare zur Gliederung lieber mündlich in einer weiteren Sprechstunde besprechen möchte (Z. 535-538). Hiermit gelangen die Teilnehmerinnen zum möglichen Ende eines thematischen Bereichs. Mittels wechselseitiger, kollaborativ ausgerichteter Zustimmungspartikeln („ja“; Z. 541-543) schließen sie nun gemeinsam die Kernsequenz der Sprechstundenberatung ab und indizieren sich gegenseitig – über mehrere Turns hinweg (Z. 541-546) –, dass es keine wesentlichen Inhalte mehr zu besprechen gibt. Auch die Pause in Zeile 544 verweist darauf, dass keine der Teilnehmerinnen ein weiteres Thema eröffnen möchte. Nach dieser Beendigung des Gesprächsthemas lösen sich die Interagierenden allmählich aus dem Miteinander der „fokussierten Interaktion“ (Goffman 1963). S's Rückmeldung „das\_is NETT“ (Z. 545) in Bezug auf das Angebot von D leistet darüber hinaus Beziehungsarbeit. Mit einem „ja h.“ (Z. 546) erhebt sich anschließend die Dozentin und markiert so auch körperlich die Auflösung der fokussierten Interaktion. Die Studentin schließt sich – indem sie sich ebenfalls erhebt – dieser körperlich indizierten Gesprächsauflösung an. D's folgende Äußerung „ja DANN-“ (Z. 547) initiiert den Beginn der Abschlussphase und damit den Einstieg in die finale „closing sequence“ (Schegloff & Sacks 1973).

Auch in diesem Abschlussegment kommen die institutionellen Partizipantenrollen und die damit verwobene Asymmetrie der Interagierenden zum Ausdruck: Es sind die DozentInnen, die bei universitären Sprechstundengesprächen die Agenda verantworten und folglich nicht nur die Studierenden ins Büro bitten, sie auffordern, sich zu setzen, sondern in der Regel auch die Gesprächsbeendigung initiieren und damit die „rituelle Klammer der Interaktion“ schließen.

Das Abschluss-indizierende Dankeschön der Studentin („GUT, DANkeschön;“ Z. 548-549) leitet das „pre-closing“ ein, welches die Dozentin mittels „ja“ (Z. 550) quittiert, bevor die Studentin nach einer Minimalpause den paarweise organisierten „terminal exchange“ einleitet. Ihr „TSCHÜhüss“ (Z. 552) bildet den 1. Teil des rituellen Austauschs der Abschiedsformeln. Die Dozentin initiiert daraufhin eine kurze Einschubsequenz, in der sie der Studentin ein „FROhes arbeiten; ne?“ (Z. 553) wünscht, was ebenfalls als Beziehungsarbeit interpretiert werden kann und zu einen unmittelbar folgenden 2. Teil durch das Gegenüber führt (siehe das „DANke“ von S; Z. 554). Im Anschluss an diese paarweise organisierte Einschubsequenz produziert die Dozentin schließlich den sequenziell noch ausstehenden 2. Teil des von Seiten der Studentin zuvor initiierten „terminal exchange“: Mit ihrer Abschiedsformel „ja TSCHÜhüss“ (Z. 555) orientiert sie sich sowohl lexikalisch als auch prosodisch an der von S in Zeile 552 produzierten Routineformel: D repliziert die von S verwendete markierte prosodische Gestalt mit der Dehnung auf dem akzentuierten „TSCHÜ“ und der zweisilbigen Realisierung der eigentlich einsilbigen Abschiedsformel.

Abschlusssequenzen zeichnen sich dadurch aus, dass die einzelnen Äußerungen – statt aus vollständigen Sätzen – nur noch aus routinisierten Formeln, Partikeln oder Floskeln etc. bestehen (Birkner et al. 2020: 95), die meist paarweise organisiert sind. Dies trifft auch auf die vorliegende Abschlusssequenz zu:

„ja DANN-“, – „GUT“, – „DANKeschön;“, – „ja“ – „Tschühüss“ – „FROhes arbeiten; ne?“ – „DANke“ – „ja Tschühüss“

Birkner et al. (2020: 95) beobachten ferner, dass Beendigungssequenzen oftmals „außergewöhnliche prosodische Verpackungen“ aufweisen wie die Realisierung von einsilbigen Wörtern als zweisilbige, die Verwendung von „Treppenintonation“ bei Floskeln wie „DANke“, „FROhes“ sowie ein hohes intonatorisches Register. Bezeichnend für die Schlussphase von Gesprächen ist darüber hinaus die kollaborative Etablierung eines gemeinsamen Rhythmus, wobei die Abschiedsfloskeln in einem isochronen Rhythmus präsentiert werden, „der sich an den prosodischen Hervorhebungen orientiert, die in annähernd gleichem Abstand produziert werden“. Diese Rhythmusgestaltung vermittelt den Interagierenden „ein gesteigertes Erlebnis des ‚Miteinander‘, das vor dem Auseinanderbrechen dieses ‚Miteinander‘ von ritueller wie auch emotionaler interaktiver Bedeutung ist“ (Birkner et al. 2020: 95-96).

Wie der vorliegende Ausschnitt (6) verdeutlicht, wird die Beendigungssequenz von den Beteiligten kollaborativ Zug-um-Zug ausgehandelt. Hierbei rekurren die Interagierenden auf „systematische Methoden“ (Schegloff & Sacks 1973), die neben grammatischen Konstruktionen, Routineformeln etc. auch prosodische Verfahren beinhalten. Statt eines bloßen Austauschs von Abschiedsfloskeln (wie oftmals in Lehrwerken dargestellt) müssen Interagierende mehrere Aufgaben schrittweise und in Abstimmung mit ihrem Gegenüber bewältigen. Hierzu zählen die Schließung des aktuell behandelten Themas, dann die Indizierung einer möglichen Beendigungssequenz durch eine Prä-Sequenz, die auch vom Gegenüber entsprechend ratifiziert wird, bevor dann die Gesprächsbeendigung erfolgen kann, wobei beide Parteien sowohl Einschubsequenzen als auch weitere zu besprechende Themen einbringen können, um dann zur Koordination eines „stop to the relevance of transition rule“ (Schegloff & Sacks 1973: 313) zu gelangen. Es ist dieser kollaborativ ausgehandelte Charakter mit seiner sequenziellen und prosodischen wie auch lexiko-semantischen Gestaltung, der für DaFZ-Lernende nicht einfach zu meistern ist.

Kotthoff (1989) veranschaulicht, dass DaF-Lernende erhebliche Probleme bei der Gestaltung von Beendigungssequenzen haben: Im Gegensatz zu Sequenzen mit muttersprachlichen Studierenden erweisen sich die Beendigungssequenzen mit DaF-Lernenden als „knapper, abrupt eingeleitet und sehr schnell zu Ende [gehend]“ (Kotthoff 1989: 330). Auch eine Umfrage von Dong (2019: 161-162) unter chinesischen Deutschstudierenden bestätigt, dass diese erhebliche Unsicherheiten aufweisen, wie sie sich in (Eröffnungs- und) Beendigungsphasen „mündlich verhalten und was sie sagen sollen“. 72,2% (127/176) der von Dong befragten DaF-Lernenden geben an, dass sie ein Gespräch im Deutschen oft „unangemessen bzw. abrupt beenden“.

Folgender Ausschnitt entstammt einer universitären Sprechstunde zwischen der Dozentin D und der chinesischen Studentin S. S kommt zu D in die Sprechstunde, um mögliche Themen für eine Masterarbeit zu besprechen:

**Transkript 7: Sprechstunde: Masterarbeit (LAuDa)**

345 S: <<lachend> ja so eh\_mache ich.>  
 346 ((kichert))  
 347 eh w\_ wie?  
 348 D: mhm? ja?  
 349 S: TSCHÜSS  
 350 D: h wollten sie gerade noch was FRAGEN?  
 351 S: hm äh:m  
 352 (1.0)  
 353 <<@> NEIN.>  
 354 ((lacht))  
 355 D: oKAY.  
 356 S: vielen [DANK. ]  
 357 D: [nichts] zu DANKen.  
 358 (0.5)  
 359 D: ja oKAY.

360 (0.7)  
 361 D: ja frau CHUN,  
 362 dann TSCHÜSS;  
 363 S: =TSCHÜSS

Auch diese Beendigungssequenz zwischen der Dozentin D und der Studentin S verdeutlicht den kollaborativ ausgehandelten Übergang von der fokussierten Interaktion zur Beendigung und Auflösung des Gesprächs. Allerdings wird hierbei ersichtlich, wie die Reibungslosigkeit der Zug-um-Zug Abfolge ins Stocken gerät: Nach der Beendigung der Beratung in Hinblick auf ein mögliches Thema für S's Masterarbeit und der paarweise organisierten Danksagung von S und entsprechender Replik durch D sind die beiden Interagierenden am Punkt einer möglichen Gesprächsbeendigung („possible pre-closing“) angelangt. S's Redezug in Zeile 347 mit dem Häsitationsmarker „eh“ und dem Fragewort „w\_wie?“ weist darauf hin, dass sie eine weitere Frage einbringen möchte, wodurch der Übergang zur Beendigung zunächst blockiert scheint. D reagiert auf S's zögerlichen Neustart eines „unmentioned mentionable“ (Schegloff/Sacks 1973), indem sie mit „mhm? ja?“ (Z. 348) ihr Gegenüber auffordert, ihr noch nicht bearbeitetes Anliegen einzubringen. Doch S formuliert die an dieser Stelle deplatziert bzw. abrupt wirkende Abschiedsformel „TSCHÜSS“ (Z. 349), woraufhin D explizit nachhakt, ob S nicht noch was „FRAGEN“ wollte (Z. 350). In Begleitung von Zögerungspartikeln und Pausen formuliert S schließlich ein mit Lachen unterlegtes „NEIN.“ (Z. 353), das D mit dem Beendigungsvorlaufmarker „oKAY.“ (Z. 355) quittiert. Im Anschluss an die von S erneut initiierte Dankessequenz (Z. 356-357) markieren die Pausen in den Zeilen 358 und 360 D's Unsicherheit im Umgang mit der zögerlich ablaufenden Beendigungssequenz. Da jedoch von Seiten der Studentin keine weiteren Reaktionen kommen, ergreift D in Zeile 361 schließlich die Initiative zum abschließenden Austausch („terminal exchange“) – eingeleitet durch die Partikel „ja“, die namentliche Adressierung des Gegenübers „frau CHUN,“ und die Abschiedsformel „TSCHÜSS“. Dieser Abschiedsgruß führt auf Seiten der Studentin zu der sequenziell erwartbaren Replik „=TSCHÜSS“ (Z. 363), bevor das Gespräch dann aufgelöst wird.

Die vorliegende Sequenz illustriert die immer wieder betonte Unsicherheit von DaFZ-Lernenden in Bezug auf Gesprächsbeendigungen (siehe u.a. Kotthoff 1989; Dong 2019): Die Studentin zeigt Probleme, die Beendigungsschritte angemessen auszuführen sowie ihre noch ausstehende Frage einzubringen.

Das Aushandeln und interaktionale Management der Beendigungsphasen erweist sich als eine erhebliche Herausforderung für DaFZ-Lernende, die oftmals zu lange zögern, eine Beendigungsphase einzuleiten oder aber diese völlig abrupt in die Wege leiten und Schwierigkeiten zeigen, noch ausstehende Themen in der Beendigungsphase einzubringen.<sup>22</sup> In ihrer Arbeit zur inszenierten Mündlichkeit in Lehrwerkdialogen weist Dong (2019: 187) darauf hin, dass chinesische Deutschstudierende die in Lehrwerkdialogen auftretenden recht verkürzten Verabschiedungssequenzen in der Regel auswendig lernen und diese dann in authentischen Interaktionen ohne „pre-closing“-Phase reproduzieren.<sup>23</sup>

Die vorliegende Detailanalyse der beiden mehr oder weniger ritualisierten Gesprächsphasen – Begrüßungs- als auch Verabschiedungssequenz – verdeutlicht die Relevanz der Auseinandersetzung mit kommunikativen Praktiken im konkreten sozialen Kontext: Nur so können die für den Hochschulkontext erforderlichen interaktionalen Kompetenzen entwickelt und die DaFZ-Lehrenden auf die sprachliche Realität an deutschsprachigen Hochschulen vorbereitet werden.<sup>24</sup> Kommunikative Praktiken – wie die „rituelle Klammerphase“ (Goffman 1974 & 1982)

<sup>22</sup> Vgl. hierzu auch Kotthoff (1989); Lüger (1992); Dong (2019).

<sup>23</sup> Hierzu auch Kubatz (2021).

<sup>24</sup> Auf die Relevanz weiterer empirischer Studien zu konkreten Schwierigkeiten von DaFZ-LernerInnen bei der interaktiven Konstitution von Aktivitäten bzw. Genres im Bereich der Hochschulkommunikation verweist auch Lober (2019).

von universitären Sprechstundengesprächen – erweisen sich als hochsensible Aktivitäten, da sie nicht nur Übergangsrituale des sozialen Miteinander repräsentieren, sondern auch wichtige Ressourcen zur Indizierung von Beziehungsformationen, von Selbst- bzw. Fremdpositionierung, von Höflichkeit bzw. Nähe und Distanz etc. darstellen. Sie erfordern nicht nur Kenntnisse der gängigen Routineformeln, sondern auch interaktionale Kompetenzen wie die Fähigkeit zu einer am Gegenüber ausgerichteten Schritt für Schritt sich entfaltenden Koordination sozialer Handlungen. Wie ein solches interaktional basiertes, sprachlich-kommunikatives und sozio-kulturelles Wissen im konkreten Unterricht vermittelt werden kann, ist eine Frage, der sich derzeit unterschiedliche ForscherInnen sowohl aus der Sprachwissenschaft als auch der DaFZ-Didaktik stellen (Schumann 2012; Günthner et al. 2013; Moraldo & Missaglia 2013; Fandrych 2014; Imo & Moraldo 2015; Fandrych et al. 2018; Günthner et al. 2021). In diesem Zusammenhang wird immer wieder das Desiderat einer interdisziplinären Kooperation zwischen Gesprächsforschung bzw. Interaktionaler Linguistik und DaFZ-Forschung artikuliert. Laut Horstmann (2021: 315-316) ist eine solche Zusammenarbeit für die konkrete Unterrichtspraxis DaFZ aus mehreren Gründen unabdingbar: So sind die von Seiten der Sprachwissenschaft dargebotenen Materialien zum Erwerb von Kompetenzen des (authentisch) gesprochenen Deutsch von Lehrenden ohne ausreichende linguistische Vorkenntnisse nur eingeschränkt verwendbar. Ferner ignorieren die von SprachwissenschaftlerInnen vorgeschlagenen Didaktisierungen oftmals aktuelle Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik, sodass "eine Art ‚Grammatiktraining‘ für einzelne Merkmale gesprochener Sprache stattfindet". Auf der anderen Seite berücksichtigt die alltägliche Unterrichtspraxis wiederum interaktionale Aspekte der Kommunikation nur unzureichend (so wird Hören oftmals noch als rein „rezeptive“ statt „interaktive Kompetenz“ konzeptualisiert; Horstmann 2021: 315). Diese Aspekte verweisen auf die Relevanz einer interdisziplinären Kooperation bzgl. der Umsetzung interaktional-basierter Erkenntnisse für den konkreten Sprachunterricht (z.B. bzgl. der Arbeit mit Transkripten im DaFZ-Unterricht, bzgl. der Reflexion über ungewöhnliche sprachliche Muster, des Einsatzes von Szenario-Techniken, der Erarbeitung von Dialogen, des Einbaus von Spielsequenzen etc.).<sup>25</sup>

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang sind die seit einigen Jahren kostenfrei zugängliche Korpora, die sowohl für die Erforschung gesprochener Sprache als auch zur Integration von authentischen Gesprächssituationen in den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen (vgl. hierzu Fandrych et al. 2018; Imo & Weidner 2018; Günthner et al. 2021; Choi & Imo 2021; Fandrych 2021; Schopf/Weidner 2021; Wisniewski et al. 2022a).<sup>26</sup> Ein solches Korpus mit authentischen Alltagsinteraktionen, das u.a. für die DaFZ-Forschung und Lehre erstellt, bearbeitet und teilweise didaktisiert wurde, soll abschließend kurz vorgestellt werden.

<sup>25</sup> Siehe hierzu die Beiträge im Sammelband von Günthner et al. (2021) „Gesprochenen Sprache in der kommunikativen Praxis – Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht“. Von besonderer Relevanz für die Frage des Einsatzes authentischer Gesprächsdaten im DaFZ-Unterricht sind die in Kapitel 4 "Ressourcen und Lehrmaterialien zur Vermittlung interaktionaler Phänomene im Unterricht" versammelten Studien: Der Beitrag von Horstmann (2021: 315-351) liefert praxisbezogene Vorschläge zur Arbeit mit gesprochener Sprache im DaF-Unterricht. Die Studie von Fedorovskaja & Imo (2021: 351-370) skizziert ein auf authentischen Daten basierendes Gesprächstraining im Bereich DaF-Fachkommunikation Medizin. Vogelsang (2021: 371-396) illustriert am Beispiel einer Lerneinheit zur Modalpartikel „doch“ die schrittweise Vermittlung der Funktion von Modalpartikeln anhand authentischer Gesprächsdaten.

<sup>26</sup> Für sprachdidaktische Zwecke müssen diese Korpora allerdings größtenteils noch aufbereitet werden.

### 3 Plattform Gesprochenes Deutsch: Authentische Interaktionen für die Forschung und Praxis im Bereich DaF und DaZ

Die 2017 u.a. durch eine Förderung des *Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen* am CeSI (Centrum für Sprache und Interaktion; <https://centrum.sprache-interaktion.de/cesi-umfasst>) der Universität Münster entwickelte Datenbank ist sowohl für Forschung als auch Lehre im Bereich DaFZ kostenfrei zugänglich (<https://dafdaz.sprache-interaktion.de/>).<sup>27</sup> Die Plattform enthält authentische private wie institutionelle Alltagsinteraktionen und stellt umfangreiche Recherchefunktionen und ein breites Spektrum an sprachlichen Situationen sowohl als Audio- wie auch als Videodateien zur Verfügung. Diese umfassen: informelle Face-to-face- und Telefongespräche (unter FreundInnen, KommilitonInnen, im Familienkreis etc.); Verkaufsgespräche (u.a. in der Buchhandlung, an der Kinokasse, beim Bäcker); Beratungsgespräche (beim Friseur, beim Arzt, bei verschiedenen Behörden etc.); Bestellungen und Bezahlvorgänge in Restaurants und Tankstellen; Interaktionen im Hochschulkontext (Studienberatung, Beantragung eines Bibliotheksausweises, Seminarplanung, wissenschaftliche Vorträge, Sprechstundengespräche etc.).<sup>28</sup>

Die Gesprächsausschnitte sind thematisch geordnet und können, ebenso wie dazu entwickelte Lehrereinheiten zu typischen Aspekten gesprochener Sprache, zu bestimmten kommunikativen Praktiken und gesprächsorganisatorischen Phänomenen, heruntergeladen werden. Die Interaktionssegmente liegen als Transkripte (nach GAT2) vor, enthalten Metadaten zur Gesprächssituation sowie Wortlisten mit potenziell für DaFZ-Lehrende und -Lernende schwierigen Wörtern wie auch einige Didaktisierungsvorschläge.

Neben den Audio- und Videoaufzeichnungen authentischer Interaktionen finden sich in dieser Plattform auch E-Learning-Einheiten zu typischen grammatischen Phänomenen des gesprochenen Deutsch (wie Partikeln und Diskursmarkern, *am*-Progressivform, Nebensätze etc.); Einheiten zu kommunikativen Aktivitäten wie Wegbeschreibungen, Begrüßungen, Verabredungen etc.; Missverständnisse und deren Klärung; sowie eine Einheit zu Gesprächseinstiegen und -beendigungen. Die jeweiligen Lerneinheiten beinhalten neben Audioaufzeichnungen authentischer

---

<sup>27</sup> Die Datenbank entstand unter Leitung von Susanne Günthner und Beate Weidner mit Beteiligung der MitarbeiterInnen Marcel Fladrich und Juliane Schopf. Siehe Imo & Weidner (2018) zu einem Überblick über die Datenbank.

<sup>28</sup> Hierzu auch Weidner (2012). Vgl. weitere Plattformen mit authentischen Gesprächen, wie die ebenfalls am Lehrstuhl Günthner angesiedelte Datenbank Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik (<https://centrum.sprache-interaktion.de/cesi-umfasst/daad-projekt-gesprochenes-deutsch-fur-die-auslandsgermanistik>). Vgl. auch das auf gesprochene Wissenschaftskommunikation (Deutsch, Polnisch und Englisch) spezialisierte „GeWiss-Korpus“ (<https://gewiss.uni-leipzig.de/index.php?id=home>), das ebenfalls kostenlos zugänglich ist und mündliche wissenschaftliche Gattungen enthält (Meissner & Slavcheva 2014). Am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) wurde ferner das „Forschungs- und Lehrkorpus FOLK“ aufgebaut (<http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml>) mit dem Ziel, authentische Gesprächs- und Videodaten aus unterschiedlichen Kommunikationsbereichen bereitzustellen. Diese ebenfalls kostenfrei zugängliche Datenbank wurde nicht speziell für die DaFZ-Forschung und Lehre konzipiert (hierzu Fiehler 2021). Vgl. ferner die Mobile Communication Database (MoCoDa) (<http://mocoda.spracheinteraktion.de>), die elektronische, mobile, informelle Kurznachrichtenkommunikation enthält. Die genannten Plattformen liefern allesamt Möglichkeiten, sich mit authentischen gesprochenen bzw. medial übermittelten Dialogen aus recht unterschiedlichen Kontexten auseinanderzusetzen (hierzu Choi & Imo 2021 und Fiehler 2021).

Interaktionssituationen und deren Transkripte (Basistranskript nach GAT2) auch Erläuterungen zu den Gesprächen, Begriffserklärungen, Hinweise auf weitere Literatur zu den genannten kommunikativen Praktiken sowie Aufgaben zur Bestimmung der Situation, aber auch Anregungen für Rollenspiele und Gruppenarbeiten im DaFZ-Unterricht.

Wie die Plattform für eine Lehrerfortbildung zum Thema "Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht" eingesetzt werden kann, veranschaulicht beispielhaft ein von Horstmann (2021) entwickeltes Fortbildungskonzept. Hierbei geht es u.a. darum, Lehrkräfte für Sprache-in-der-Interaktion zu sensibilisieren sowie ihnen methodische wie auch inhaltliche Werkzeuge an die Hand zu geben, die sie bei der konkreten Vermittlung von gesprochener Sprache im Unterricht einsetzen können. Sehr anschaulich skizziert Horstmann (2021: 341-342) u.a., wie die Plattform Gesprochenes Deutsch als Instrument zur „Optimierung des gesteuerten Erwerbs von DaFZ“ (Aguado & Siebold 2021: 5) eingesetzt werden kann und wie Lehrende auf Basis linguistischer, fremdsprachendidaktischer wie auch theaterpädagogischer Erkenntnisse DaFZ-Lernende inhaltlich fundiert zu einem spielerischen, freien Kommunizieren anregen können.

## 4 Fazit

Der vorliegende Beitrag setzte sich zum Ziel, am Beispiel kommunikativer Praktiken in der Hochschulkommunikation Vernetzungsmöglichkeiten zwischen gesprächsanalytischen bzw. interaktional-linguistischen Studien und Fragen der DaFZ- Forschung und -Vermittlung aufzuzeigen. Gerade in Bezug auf die Vorbereitung internationaler Studierender auf die deutschsprachige Hochschulkommunikation repräsentiert die Zuwendung zu mündlichen Praktiken eine dringliche Aufgabe des DaFZ-Unterrichts. Die Vermittlung dieser Praktiken – und damit verwoben die Teilhabe von DaFZ-Lernenden an unterschiedlichen Kontexten des Hochschulalltags – kann jedoch nur gelingen, wenn sie dort ansetzt, wo Sprache im Hochschulalltag zum Einsatz kommt: in der zwischenmenschlichen Kommunikation der betreffenden Hochschulkultur. Am Beispiel der kommunikativen Gattung universitärer Sprechstundengespräche wurde das interaktionale Management von Begrüßungs- und Verabschiedungssequenzen dieser für internationale Studierende als „schwierig“ eingestuften Kommunikationssituation in der deutschen Hochschulkommunikation ausgewählt. Hierbei zeigte sich die Komplexität der dialogisch ausgerichteten Organisation dieser Gesprächsphasen: Diese verlangen nicht nur sprachliche Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen (Prosodie, Syntax, Lexiko-Semantik, Routineformeln, Konventionen der Anrede und Beziehungsindizierung etc.), sondern auch interaktionale Fertigkeiten in Bezug auf die kollaborativ abgestimmte Handlungskoordination.

Obgleich mittlerweile einige wenige interaktional ausgerichtete Analysen zu kommunikativen Genres und spezifischen Aktivitäten der Hochschulkommunikation vorliegen, stehen die Entwicklung und Erprobung dieser Forschungsergebnisse zum Einsatz im DaFZ-Unterricht noch am Anfang (Moraldo & Missaglia 2013; Imo & Moraldo 2015; Fandrych et al. 2018; Imo & Weidner 2018; Dong 2019; Lober 2019; Aguado & Siebold 2021; Günthner et al. 2021). Dieses Forschungsdesiderat kann nur gemeinsam von SprachwissenschaftlerInnen und DaFZ-Forschenden und -Lehrenden angegangen werden.<sup>29</sup> Eine wichtige empirische Basis für einen solchen disziplin-übergreifenden "Brückenschlag" zwischen interaktional arbeitenden Forschungsrichtungen der Linguistik hin zur konkreten Unterrichtspraxis bilden m.E. kooperativ erstellte Datenbanken wie die hier präsentierte Plattform Gesprochenes Deutsch.

---

<sup>29</sup> Ein wichtiger Schritt in diese Richtung stellt die Gründung der „Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ“ (2021) dar, die eine solche internationale und interdisziplinäre Vernetzung anstrebt (Aguado & Siebold 2021: 9).



## Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin; Siebold, Kathrin (2021): Einführung zur ersten Ausgabe der Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1 (1), 3-11.
- Auer, Peter; Baßler, Harald (Eds.) (2007): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Campus.
- Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter; Steger, Hugo (Eds.): *Dialogforschung*. Schwann: P. S. Schröder, H. Düsseldorf, Pädagogischer Verlag, 9-51.
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika; Kotthoff, Helga (2020): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Boettcher, Wolfgang; Meer, Dorothee (Eds.) (2000): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. *Sprechstundenkommunikation an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Choi, Myung-Won; Imo, Wolfgang (2021): Authentisches Alltagsdeutsch im DaF-Unterricht: Lehrwerke, Lehrende und Lernende in Südkorea. In: Günthner et al. (Eds.), 25-41.
- Di Luzio, Aldo; Günthner, Susane; Orletti, Franca (Eds.) (2001): *Culture in Communication*. Amsterdam: Benjamins.
- Dong, Jing (2019): *Gesprochene Sprache im chinesischen DaF-Lehrwerk Studienweg Deutsch. Inszenierte Mündlichkeit in den Lehrwerksdialogen*. Berlin: Peter Lang.
- Duranti, Alessandro (1997): *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro (2001): Universal and Culture-Specific Properties of Greetings. In: Duranti, Alessandro (Ed.): *Linguistic Anthropology. A Reader*. New York: Blackwell, 208-238.
- Ehlich, Konrad (2001): Deutsche Wissenschaftskommunikation – Eine Vergewisserung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 193-208.
- Enfield, Nick J.; Tanya Stivers (Eds.) (2007): *Person Reference in Interaction: Linguistic, cultural and social perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fandrych, Christian (2014): Zur Einführung. In: Fandrych et al. (Eds.), 7-12.
- Fandrych, Christian; Meißner, Cordula; Slavcheva, Adriana (Eds.) (2014): *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische und empirische Analysen*. Heidelberg: Synchron.
- Fandrych, Christian; Cordula Meißner; Franziska Wallner (2018): Das Potential mündlicher Korpora für die Sprachdidaktik. Das Beispiel GeWiss. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 3-13.
- Fandrych, Christian (2021): „Ich denke die Indizien sind eindeutig ...“: Positionierungshandlungen als spezifisch mündliche Phänomene in wissenschaftlichen Vorträgen. In: Günthner et al. (Eds.), 219-245.
- Fedorovskaja, Viktoria; Imo, Wolfgang (2021): Authentische Befundgespräche und ihr Einsatz in der ärztlichen Ausbildung: Ein Anwendungsvorschlag an der Schnittstelle von angewandter Linguistik und DaF. In: Günthner et al. (Eds.), 351-370.
- Fiehler, Reinhard (2021): Wie kann man in der Ferne lernen, wie sich gesprochenes Deutsch anhört, wie es aussieht und was an ihm besonders ist? In: Günthner et al. (Eds.), 103-130.
- Goffman, Erving (1963): *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: The Free Press.
- Goffman, Erving (1974 & 1982): *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gülich, Elisabeth; Mondada, Lorenza (2008): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.

- Gumperz, John J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Günthner, Susanne (1993): *Diskursstrategien in der Interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Günthner, Susanne (2001): Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 28 (1), 15-32.
- Günthner, Susanne (2011): Übergänge zwischen Standard und Non-Standard – welches Deutsch vermitteln wir im DaF-Unterricht? In: Wyss, Eva L.; Stotz, Daniel (Eds.): *Sprachkompetenz in Ausbildung und Beruf. Übergänge und Transformationen*. Neuenburg/Neuchâtel: Bulletin VALS ASLA 94 (201), 24-47
- Günthner, Susanne (2013): Sprache und Kultur. In: Auer, Peter (Ed.): *Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: Metzler, 347-369.
- Günthner, Susanne (2018): Perspektiven einer sprach- und kulturvergleichenden Interaktionsforschung: Chinesische und deutsche Praktiken nominaler Selbstreferenz in SMS-, WhatsApp- und WeChat-Interaktionen. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 19, 478-514. [<http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2018/ga-guenthner.pdf>] (07.02.2022).
- Günthner, Susanne (2021): Anredepraktiken in der Hochschulkommunikation: Gesprächssegmente und Erfahrungen deutscher und internationaler Studierender. In: Günthner, Susanne et al. (Eds.), 43-66.
- Günthner, Susanne; Thomas Luckmann (2002): Wissensasymmetrien in der interkulturellen Kommunikation. Die Relevanz kultureller Repertoires kommunikativer Gattungen. In: Kotthoff (Ed.), 213-244.
- Günthner, Susanne; Linke, Angelika (Eds.) (2006): *Linguistik und Kulturanalyse. Themenheft der Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 4.
- Günthner, Susanne; Knoblauch, Hubert (2007): Wissenschaftliche Diskursgattungen – Power-Point et al. In: Auer, Peter; Baßler, Harald (Eds.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Campus, 53-65.
- Günthner, Susanne; Wegner, Lars; Weidner, Beate (2013): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In: Moraldo & Missaglia (Eds.), 113-150.
- Günthner, Susanne; König, Katharina (2016): Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Deppermann, Arnulf; Feilke Helmuth; Linke, Angelika (Eds.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin & Boston: De Gruyter, 177-204.
- Günthner, Susanne; Schopf, Juliane; Weidner, Beate (Eds.) (2021): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis – Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna; Schmelzer, Robert (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. (DZHW Brief 3|2020). [[https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw\\_brief](https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw_brief)] (16.08.2022)
- Horstmann, Susanne (2021): Linguistik zum Anfassen: Hör- und Sprecherfahrungen – mit theoretischer Unterfütterung. Konzept für eine Lehrerfortbildung zum Thema Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Günthner et al. (Eds.), 315-350.
- Imo, Wolfgang; Moraldo, Sandro M. (Eds.) (2015): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Imo, Wolfgang; Weidner, Beate (2018): Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht. In: Marc Kupietz; Schmidt, Thomas (Eds.): *Korpuslinguistik*. Berlin: De Gruyter, 231-252.



- Kercher, Jan (2018): Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland und anderen wichtigen Gastländern. *DAAD-Blickpunkt*. [[https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/blickpunkt-studienerfolg\\_und\\_studienabbruch\\_bei\\_bildungausl%C3%A4ndern.pdf](https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/blickpunkt-studienerfolg_und_studienabbruch_bei_bildungausl%C3%A4ndern.pdf)] (07.02.2022).
- Kiesendahl, Jana (2011): *Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- König, Katharina (2016): Fragen in universitären Sprechstundengesprächen – Gesprächsanalyse und authentisches gesprochenes Deutsch im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43 (1), 55-88.
- Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kotthoff, Helga (1989): Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kotthoff, Helga (Ed.) (2002): *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Narr.
- Kubatz, Mascha (2021): *Studie zu Gesprächsbeendigungen in Lehrwerken. Probleme arabischer und chinesischer Muttersprachler\*innen*. Hausarbeit an der WWU Münster; WS 2021/2022.
- Lange, Daisy; Rahn, Stefan (2017a): *Mündliche Wissenschaftssprache. Kommunizieren, Präsentieren, Diskutieren*. Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett Verlag.
- Lange, Daisy; Rahn, Stefan (2017b): *Mündliche Wissenschaftssprache. Lösungen und Praxishinweise*. Handreichung für Lehrende. Stuttgart: Klett Verlag.
- Levinson, Stephen (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, Stephen (2006): On the Human 'Interaction Engine'. In: Enfield, Nicholas; Levinson, Stephen Levinson (Eds.): *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. Oxford & New York: Berg, 39-69.
- Limberg, Holger (2014): Universitäre Sprechstunden – Hochschullehrende und Studierende im Gespräch. In: Fandrych et al. (Eds.), 225-246.
- Lober, Antje (2019): *Das ist alles. Sprachliches Handeln und Formulierungsroutinen in mündlichen Präsentationen chinesischer Deutschlernender. Explorative Korpusstudie und Konsequenzen für den DaF-Unterricht in der VR China*. Leipzig: Universität Leipzig – Bibliotheksserver. [<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-715097>] (07.02.2022).
- Luckmann, Thomas (2002): *Zur Methodologie (mündlicher) kommunikativer Gattungen. Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981-2002*. Konstanz: UVK Verlag, 183-200.
- Lüger, Heinz-Helmut (1992): *Sprachliche Routinen und Rituale*. Frankfurt am Main: Lang.
- Meissner, Cordula; Slavcheva, Adriana (2014): Das Gewiss-Korpus – ein Vergleichskorpus der gesprochenen Wissenschaftssprache des Deutschen, Englischen und Polnischen. Design und Aufbau. In: Fandrych et al. (Eds.), 15-38.
- Moraldo, Sandro M.; Missaglia, Frederika (Eds.) (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 9-18.
- Meer, Dorothee (2000): Positionsspezifische Abhängigkeiten von Studierenden und Lehrenden im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich der Philologie. In: Boettcher & Meer (Eds.), 19-66.
- Meer, Dorothee (2003): *„Dann jetzt Schluss mit der Sprechstundenrallye“ – Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Ratgeber für Lehrende und Studierende*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Pineda, Jesús; Kercher, Jan; Falk, Susanne; Thies Theresa; Yildirim, Hüseyin Hilmi; Zimmermann, Julia (2022): *Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt*. <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/sesaba/veroeffentlichungen/> (16.8.2022).
- Saberi, Roshanak (2012): Sprechstundengespräche an deutschen Hochschulen – Einblicke in den Prozess der Erstellung eines Chunk-Angebots für internationale Studierende. In: Cerri, Chiara; Jentgens, Sabine; Stork, Antje (Eds.): *Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess*. Göttingen: Universitätsverlag, 97-116.
- Schopf, Juliane; Weidner Beate (2021): Die Vielfalt des Deutschen vermitteln Lernmaterialien und Ressourcen für einen plurizentritätssensiblen DaF-Unterricht. In: Günthner et al. (Eds.), 397-420.
- Schumann, Adelheid (2012): Arbeitsmaterialien zum Interkulturellen Training mit Critical Incidents. In: Schumann, Adelheid (Ed.): *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: transcript, 173-240.
- Schegloff, Emanuel; Sacks, Harvey (1973): Opening Up Closings. *Semiotica* 8, 289 - 327.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birken, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402. [<http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf>] (07.08.2019).
- SpraStu-Projekt (2018): *Sprache- und Bildungserfolg bei Studienausländer/-innen. Verbundprojekt der Universitäten Leipzig und Würzburg*. [<https://home.uni-leipzig.de/sprastu/>] (07.02.2022).
- Vogelsang, Silvia (2021): Modalpartikeln im DaF-Unterricht. Möglichkeiten ihrer Vermittlung anhand von authentischen Gesprächsaufnahmen. In: Günthner et al. (Eds.), 371-397.
- Weidner, Beate (2012): Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 39 (1), 31-51.
- Wisniewski, Kathrin; Lenhard, Wolfgang; Spiegel, Leonore; Möhring, Jupp (Eds.) (2022a): *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts*. Münster: Waxmann.
- Wisniewski, Kathrin; Spiegel, Leonore; Parker, Maria; Feldmüller, Tim; Lenort, Lisa (2022b): Das Korpus MIKO („Mitschreiben in Vorlesungen: Ein multimodales Lehr-Lernkorpus“). Wisniewski, Kathrin; Lenhard, Wolfgang; Spiegel, Leonore; Möhring, Jupp (Eds.): *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster: Waxmann, 305-324.
- Xian, Pei Xin (2017): *Fallstudien zum Diskurserwerb chinesischer Studierender in Deutschland*. München: iudicium.
- Zhu, Qiang (2015): *Die Anmoderation wissenschaftlicher Konferenzvorträge. Ein Vergleich des Chinesischen mit dem Deutschen*. Tübingen: Narr.





Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2022, Band 2, Heft 1

Schreib-Interaktionen im  
DaZ-Förderunterricht der Grundschule  
Eine medialitäts- und methodenintegrierende Fallstudie

Madeleine Domenech

Universität Kassel

Ann-Christin Leßmann

Universität Bielefeld

## Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Feststellung, dass es in der didaktisch-empirischen Forschung bisher nur wenige Arbeiten gibt, die Schreib-Interaktionen unter Berücksichtigung der mündlichen Interaktionsgestaltung und des parallelen Schreibprozesses sowie des entstehenden bzw. zu überarbeitenden Textprodukts betrachten. Vor diesem Hintergrund und dem Potential, welches der Mündlichkeit als ‚Brücke‘ zur Schrift zugesprochen wird, werden hier Schreib-Interaktionen während der Textproduktion zwischen einer Lehrkraft und Grundschüler\*innen im DaZ-Förderunterricht untersucht. Die methodenintegrierenden (Gesprächsanalyse und Schreibforschung) Fallstudien auf Basis einer multimodalen Datenkonstellation (u.a. Prozess- und Produktdaten von mündlichen Schreib-Interaktionen und schriftlichen Textproduktionen in Form von Videos, Fotos und Transkripten) ergeben interessante Befunde in Bezug auf die Interaktionsgestaltung und relevante Schnittstellen zwischen der mündlichen und der schriftlichen Textproduktion sowie (damit einhergehende) zielsprachliche Herausforderungen. Neben einer forschungsorientierten Bilanz schließt der Beitrag mit Implikationen für eine ressourcenbasierte, diversitätssensible und partizipationsorientierte Sprach- bzw. Schreibdidaktik.

**Schlagwörter:** Grundschule; Deutsch als Zweitsprache; Schreiben; Bildergeschichte; Lehr-Lern-Interaktion

## Abstract

This article starts from considering empirical findings on the potential links or ‘bridges’ between speech and writing for language learning and the observation that the field of evidence-based language didactics is lacking research which takes into account aspects of the oral interaction as well as the writing process and its product. Therefore, a case study is conducted on so-called writing-interactions between a teacher and several multilingual pupils in remedial language lessons of a German primary school. The analyses combine different methodological approaches (conversation analysis and writing research) and a body of multimodal empirical data (e.g. videos, pictures and transcripts of the oral interaction, the writing process and the written text). The results reveal principles of how the teacher organizes the writing-interaction, links between the pupils’ oral and written text-production and challenges of the second-language writing process. The article ends with discussing implications for future research and for language and writing didactics that take into account learners’ resources, diversity and participation.

**Keywords:** primary school; German as second language; writing; picture story; learning and teaching interaction



Madeleine Domenech und Ann-Christin Leßmann (2022)  
Schreib-Interaktionen im DaZ-Förderunterricht der Grundschule  
ZIAF 2(1): 65–88. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.8515>

# 1 Einleitung

Schon lange ist bekannt, dass der mündlichen Unterrichtskommunikation eine bedeutende Rolle im Lernen und Lehren zukommt; sich in diesem Zusammenhang jedoch schulspezifische sprachliche Herausforderungen stellen können (z.B. Becker-Mrotzek & Quasthoff 1998; Gogolin & Duarte 2016; Morek & Heller 2012). Das gilt mitunter besonders für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder/und mit Unterstützungsbedarf in der deutschen Sprache (z.B. Heppt/Stanat 2020). Auch in Bezug auf den Schriftspracherwerb und das Textschreiben stellen sich schul- und zielsprachliche Herausforderungen (siehe z.B. Griebhaber 2008; Schmolzer-Eibinger 2018). Die Felder Mündlichkeit und die Schriftlichkeit haben eine lange und interdisziplinäre Forschungsgeschichte, wobei die beiden Bereiche häufig eher separiert betrachtet werden. Inzwischen belegen eine Reihe von Untersuchungen jedoch auch empirisch vielfältige Zusammenhänge zwischen schriftlichen und mündlichen Text- und Diskursfähigkeiten von Kindern bzw. Jugendlichen (z.B. Quasthoff et al. 2019; Domenech & Krah 2014), die Potentiale mündlicher Aushandlungen zwischen Peers während bzw. für die schriftliche Textproduktion (z.B. Bär 2021; Lehnen 2014) sowie die Bedeutsamkeit mündlicher Interaktionserfahrungen, z.B. in der Familie, als Ressource für den Ausbau schriftlicher Textproduktionskompetenz unter den Bedingungen von Heterogenität bzw. Diversität (z.B. Quasthoff & Domenech 2023). Für Gespräche über das Schreiben von Texten zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen und den Einfluss dieser Unterrichts- bzw. Lehr-Lern-Gespräche auf die Textprodukte selbst liegt allerdings bislang nur wenig Forschung vor (siehe Abschnitt 2). Aufgrund der asymmetrischen Kommunikationssituation und der damit einhergehenden besonderen kommunikativen Rolle bzw. Verantwortung der Lehrkraft für eine erwerbsförderliche Gestaltung (Heller & Morek 2015) scheinen diese Settings für die kombinierte Betrachtung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit jedoch besonders interessant.

Wir wollen dazu beitragen, dieses Desiderat zu bearbeiten. Dazu stellen wir in diesem Beitrag<sup>1</sup> eine medialitäts- und methodenintegrierende Fallstudie vor, die sich mit mündlichen Interaktionen während der Erstellung eines schriftlichen Textes im DaZ-Förderunterricht der Grundschule beschäftigt und dabei besonders dyadische Lehr-Lern-Situationen zwischen Lehrperson und Lernenden in den Blick nimmt. Unter Rückgriff auf gesprächsanalytische und schreibforschende Zugänge<sup>2</sup> arbeiten wir multiple Herausforderungen für Lernende auf Gesprächs- und Textproduktionsebene heraus, die sich an der Schnittstelle von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie in Bezug auf bestimmte durch die Lehrkraft relevant gesetzte und zielsprachliche Anforderungen in der Textproduktion stellen (Abschnitt 4). Der Beitrag schließt mit einem Rückblick und Ausblick, in welchem wir uns insbesondere mit didaktischen Implikationen sowie einer Reflexion unseres besonderen Forschungszugangs beschäftigen (Abschnitt 5).

<sup>1</sup> Wir danken den Diskutant\*innen unseres Vortrags auf der Tagung „Methodische Zugänge zur Interaktionsforschung in DaFZ“ und des Kolloquiums „Linguistische Gesprächsforschung/Sprachdidaktik“ von Prof. Friederike Kern an der Universität Bielefeld für die wertvollen Hinweise zu unseren ersten Entwürfen.

<sup>2</sup> Im Kontext dieses Beitrags sind damit evidenzbasierte Analysen des Textprodukts und des Schreibprozesses unter Rückgriff auf verschiedene methodische Zugänge gemeint (siehe auch Forschungsverbund „dieS – didaktisch-empirische Schreibforschung“ bzw. Becker-Mrotzek et al. 2017).

## 2 Ausgangslage und Forschungsstand

Von den vielfältigen Perspektiven, unter denen Schreiben und Sprechen wissenschaftlich betrachtet werden, konzentrieren wir uns dem Erkenntnisinteresse dieses Beitrags entsprechend auf mündliche Interaktionen zum Textschreiben in sprachlich diversen Lehr-Lern-Kontexten.

Das besondere Potential des Sprechens für das Schreiben in Lehr-Lern-Kontexten wird spätestens durch das Scaffolding-Konzept (Gibbons 2002) auch für Lerngruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen in Bezug auf die jeweilige Zielsprache betont (siehe z.B. Krämer 2009, Quehl & Trapp 2013). Hierbei liegen die Potentiale zum einen im Sprechen der Lehrkraft, indem sie die Schüler\*innen durch ihr interaktives Verhalten bei der Produktion in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1934) von zunehmend komplexen und „konzeptuell schriftlichen“ (Koch & Oesterreicher 1985) sprachlichen Äußerungen unterstützt. Zum anderen wird dem Sprechen auf Seiten der Schüler\*innen eine entlastende Funktion in Bezug auf den Schreibprozess zugesprochen (z.B. Lehnen 2014; Philipp 2018). Bär (2021: 261) hält in Anlehnung an Wrobel (1995) für kollaboratives Schreiben in der Grundschule bspw. fest, dass mündliche Textentwürfe „ein *Experimentierfeld für die gemeinsame Arbeit am Text* [Hervorhebung im Original]“ seien. Vor diesem Hintergrund lassen sich mündliche Interaktionen zusammenfassend auch als ‚Brücke‘ zur bzw. als „Steigbügel“ (Schicker et al. 2021) für die schriftliche Textproduktion charakterisieren.

In didaktischen Settings sind in der Regel verschiedene typische Konstellationen von Gesprächsbeteiligten und Schreibprozessphasen auszumachen, die wir hier übergreifend als mündliche Schreib-Interaktionen<sup>3</sup> fassen: Gespräche zwischen Peers werden alters- und phasenübergreifend für das gemeinsame Planen, Formulieren und Überarbeiten eingesetzt. Dabei verweisen einige Befunde auf die Verbesserung prozessbezogener Teilkompetenzen sowie eine erhöhte Qualität des Schreibprodukts – gerade auch bei Schreibenden mit unterschiedlichen Vorkenntnissen (z.B. Lehnen 2000) oder Erstsprachen (z.B. Schmölzer-Eibinger 2012). Mündliche Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden zum Schreiben werden hingegen meist in der Phase der Textüberarbeitung und auch eher mit älteren Lernenden untersucht. Hier liegt der Untersuchungsfokus jedoch weniger auf dem Kompetenz- oder Qualitätszuwachs, sondern verstärkt auf dem Herausarbeiten bestimmter Gesprächsverfahren bzw. Interaktionsmuster (z.B. Griebhammer 2017).

Solche Interaktionsmuster mündlicher Kommunikation unterscheiden sich systematisch mit Blick auf den Grad Ihrer Erwerbssupportivität beim Ausbau schulrelevanter Diskursfähigkeiten. Dies konnte inzwischen für Schüler\*innen von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I empirisch nachgewiesen werden und zwar unter Berücksichtigung familiärer und institutioneller Kommunikationserfahrungen (Heller 2012) und in Bezug auf die Ausbildung mündlicher (Heller & Krah 2015) und schriftlicher Kompetenzen (Domenech & Krah 2020), auch unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit (Heller 2017; Quasthoff & Domenech 2023).

---

<sup>3</sup> Hiermit meinen wir mündliche Interaktionen zwischen Peers sowie zwischen Lehrenden und Lernenden bezogen auf alle Phasen der Textproduktion.



Bisher gibt es unseres Wissens nach erst einzelne Arbeiten, die solche Gespräche während des Verfassens oder Überarbeitens von Texten aus gesprächsanalytischer *und* schreibforschender Perspektive untersuchen, also sowohl die Gestaltung der mündlichen Interaktion als auch Aspekte des Schreibprozesses und des schriftlichen Textprodukts in den Blick nehmen. In diesem Zusammenhang sind exemplarisch zu nennen die Studie von Bär (2021) zum kooperativen Schreiben in der Grundschule bzw. der Textproduktion und -überarbeitung in Interaktion, die Arbeit von Stierwald (2020) zum gemeinsamen Formulieren und Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit sowie die Untersuchung von Morek & Leßmann (2020) zur Entwicklung von Gesprächs- und Schreibkompetenzen in Autorenrunden der Grundschule. Alle diese Studien haben gemein, dass sie sich auf Interaktionen zwischen Peers (Schüler\*innen oder Studierende), d.h. auf (weitestgehend) symmetrische Kommunikationssituationen beziehen.

Besonderer Forschungsbedarf besteht derzeit noch hinsichtlich der Untersuchung von mündlichen Interaktionen während der Textproduktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Es wäre anzunehmen, dass Lehrkräfte gerade aufgrund ihres professionellen Wissens besonders gut (bzw. besser als Peers) in der Lage sind, Schüler\*innen beim Verfassen eines schriftlichen Textes mündlich zu begleiten. Hiervon könnten insbesondere Schreibanfänger\*innen oder/und Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf in der Zielsprache (Schrift-)Deutsch profitieren. Dabei ist im Unterschied zu den oben genannten Studien zu beachten, dass Lehrenden-Lernenden-Interaktionen eher asymmetrisch verlaufen (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009), d.h. es unter Umständen zu ungleichen Rechten in der Aushandlung von Form und Inhalt eines Textes zugunsten der Lehrperson kommen kann.

### 3 Anlage des Beitrags

Anknüpfend an den eben aufgezeigten Desideraten und dem Potential, welches der Mündlichkeit als ‚Brücke‘ zur Schrift in Theorie und Empirie zugesprochen wird, möchten wir uns im Folgenden der empirischen Untersuchung von Schreib-Interaktionen während der Textproduktion zwischen einer Lehrkraft und Grundschüler\*innen im DaZ-Förderunterricht widmen. Leitend ist dabei die übergreifende Fragestellung, welche Schnittstellen sich zwischen der mündlichen Interaktion und der schriftlichen Textproduktion ergeben und inwiefern diese für eine ressourcenbasierte, diversitätssensible und partizipationsorientierte Sprach- bzw. Schreibdidaktik genutzt werden können.

Konkret bearbeiten wir diese explorative Frage über ein medialitäts- und methodenintegrierendes Vorgehen anhand einiger Fallbeispiele (s.u.). Diese stammen aus einer Förderstunde in der Grundschule, die sich an Kinder mit zweitsprachlichem Hintergrund richtet. Die Ausschnitte aus dieser Stunde zeigen dyadische Schreib-Interaktionen zwischen einer Lehrkraft und insgesamt drei verschiedenen Schüler\*innen während der Textproduktion. Als methodischen Zugang wählen wir eine innovative Kombination aus gesprächsanalytischen und schreibforschenden Zugängen, wie weiter unten ausgeführt wird.

Zunächst beschäftigen wir uns *aus gesprächsanalytischer Sicht* mit der Fragestellung, wie die dyadische Lehr-Lern-Interaktion von Lehrperson und Schüler\*in gestaltet wird, auf welche interaktiven Verfahren die Beteiligten (Lehrperson und Lernende) in der mündlichen Schreib-Interaktion zurückgreifen und wie sie den zu schreibenden Text bzw. Satz interaktiv aushandeln. Diese Rekonstruktion der interaktiven Prozesse und Zusammenhänge beleuchtet auch die oben angesprochene/n Brücke/n zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, d.h. wie

diese konkret gestaltet wird/werden. Insofern geht es aufbauend auf den Erkenntnissen der gesprächsanalytischen Rekonstruktion anschließend vertiefend und aus *schreibforschender Sicht* darum, ob und ggf. wie die mündliche und die schriftliche Textproduktion verbunden werden. Des Weiteren soll untersucht werden, welche Aspekte schriftsprachlicher Textproduktion in der Lehr-Lern-Interaktion relevant gesetzt werden und welche zielsprachlichen Herausforderungen in den Schreib-Interaktionen sichtbar werden.

Die Daten, die diesem Beitrag zugrunde liegen, stammen aus dem Projekt LisFör (Literalität und Interaktion in der Sprachförderung), das von 2010-2014 an den Universitäten Bielefeld und Paderborn unter Leitung von Prof. Ulrich Mehlem lief.<sup>4</sup> Es umfasst die Begleitung eines Projekts der Stadt Bielefeld („MitSprache“), in dem es um die Förderung von mehrsprachigen Grundschulkindern ging. LisFör begleitete Deutsch-Sprachfördergruppen aus zwei verschiedenen Klassen über drei Jahre. Die erhobenen Daten umfassen diverse Sprachstandserhebungen sowie Videographien von Unterrichts- und Förderunterrichtsstunden, die zum großen Teil als GAT2-Transkripte (Selting et al. 2009) vorliegen. Bei den Videodaten des Projekts handelt es sich um nicht gesteuerte Unterrichtsaufnahmen, d.h. die Themen und didaktischen Methoden wurden nicht vorgegeben. Dementsprechend befasst sich nur ein Teil der Unterrichts- und Förderstunden mit dem Schreiben von Texten.

Die Daten des vorliegenden Beitrags entstammen einer Förderunterrichtsstunde aus dem dritten Erhebungszeitraum, in der die Kinder eine Bildergeschichte verfassen sollen. Neben den entsprechenden Bildern sind auch einige Stichwörter an der Tafel vermerkt (siehe Abb. 1 und Tab. 1). Die Förderlehrerin begleitet drei Kinder intensiv bei der Textproduktion. Es liegen mehrere dyadische Unterrichtssequenzen vor, in denen sowohl an Textbausteinen als auch an der Produktion neuer Bausteine interaktiv gearbeitet wird. Die Unterrichtssequenzen geben Einblick, wie im Unterricht über das Schreiben und Überarbeiten von Texten gesprochen wird.



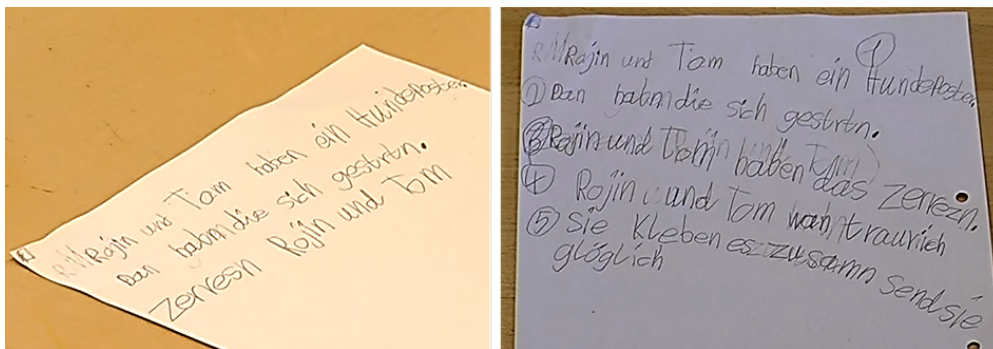
**Abbildung 1:** Tafelbild der Stunde

<sup>4</sup> Für weitere Informationen zum Projekt siehe <https://www.uni-frankfurt.de/55974154/LISf%C3%B6r>.

| Bild 1                                       | Bild 3                                              |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Hundeposter<br>Streit<br>Junge & Mädchen     | helfen J & M                                        |
| Bild 2                                       | Bild 4                                              |
| Hundeposter<br>zerrissen<br>traurig<br>J & M | J & M aufhängen<br>fröhlich<br>vorsichtig<br>Poster |

**Tabelle 1:** Transkript der Tafel-Wörter

Unser Beitrag konzentriert sich auf die längste aufgezeichnete Schreib-Interaktion der Lehrkraft mit dem Schüler Abadi, die insgesamt 11:48 Minuten dauert. In dieser Interaktion entsteht folgendes Textprodukt:



**Abbildung 2:** Text von Abadi, links während der Textproduktion, rechts fertiger Text

| Während der Textproduktion           | Fertiger Text                                |
|--------------------------------------|----------------------------------------------|
| Rojin und Tom haben ein Hundeposter. | (1) Rojin und Tom haben ein Hundeposter.     |
| Dan haben die sich gestrtn.          | (2) Dan habn die sich gestrtn.               |
| Zerresn Rojin und Tom.               | (3) Rojin und Tom haben das zerresn.         |
|                                      | (4) Rojin und Tom wan trauiich               |
|                                      | (5) Sie Kleben es zusamn send sie glögllich. |

**Tabelle 2:** Transkript zum Text von Abadi, links während der Textproduktion, rechts fertiger Text

Um das Datenmaterial für die folgenden empirischen Analysen weiter einzugrenzen bzw. zu fokussieren, markierten wir zunächst unabhängig voneinander *interessante* Stellen dieser längeren Schreib-Interaktion. *Interessant* bezog sich in diesem induktiven Durchgang a) auf die jeweiligen disziplinären bzw. methodischen Perspektiven Gesprächsanalyse und Schreibforschung und b) auf die oben dargestellten übergreifenden Forschungsfragen. Ein erster

Austausch zeigte bereits übereinstimmende Funde und führte zur Auswahl einer Sequenz mit besonders vielen Markierungen durch beide Forscherinnen: Im Fokus unserer folgenden Analysen steht eine Interaktion, in der Abadi den zweiten Satz seines Textes *<dan habn die sich gestrtn>* mit der Lehrkraft mündlich entwickelt und aufschreibt.

Die weitere Analyse der so ausgewählten Fokussequenz erfolgte in einer innovativen Kombination aus gesprächsanalytischen und schreibforschenden Zugängen. Zunächst wurde eine deskriptiv-sequenzielle Rekonstruktion der Interaktion (Gesprächsanalyse) erarbeitet (s.u.). Als Befund konnte die Sequenz in Sinnabschnitte aufgeteilt werden, in denen jeweils ein konkreter Schreibauftrag etabliert wurde. Die in Abschnitt 4.1 dargestellte Analyse richtet sich nach dieser Aufteilung.

Die gesprächsanalytische Rekonstruktion orientiert sich an den methodischen Prinzipien der Konversationsanalyse (Bergmann 1994; Heller & Morek 2016), d.h. sprachliche Muster werden in ihrem sequenziellen Zusammenhang unter Berücksichtigung des etablierten Kontextes anhand der Phänomene auf sichtbarer Ebene (verbal und multimodal) rekonstruiert. Es findet dabei keine Betrachtung kognitiver Prozesse oder eine Bewertung statt, es geht lediglich um die strikte Einnahme der Teilnehmendenperspektive. Dabei ist der Kontext aus konversationsanalytischer Sicht nie einfach gegeben, sondern wird erst im Gespräch interaktiv, d.h. *turn-by-turn* hergestellt, wenngleich sich die Interaktanten am etablierten Kontext orientieren (Prinzip der *Indexikalität* und *Reflexivität* sprachlicher Äußerungen, Bergmann 1994). Diese Analysehaltung ermöglicht einen sehr offenen Blick auf das interaktive Geschehen und eignet sich insbesondere für Forschungsinteressen, die sich auf die soziale Wirklichkeit konzentrieren und diese abseits normativer Vorstellungen untersuchen möchten. Im Rahmen der Unterrichtsforschung hat sich dieses methodische Vorgehen seit längerer Zeit etabliert (Sert & Seedhouse 2011; Heller 2014). In Bezug auf das Thema des Beitrags bietet die gesprächsanalytische Rekonstruktion also einen Zugang zur Fragestellung, *wie* die Schreib-Interaktion gestaltet wird.

Für die gesprächsanalytische Untersuchung von Interaktion in unterrichtlichen Settings hat Heller (2012) vier verschiedene gesprächsstrukturelle Ebenen rekonstruiert, die unterschiedliche Fokusse der Adressierung und Bearbeitung von Äußerungen offenlegen und die sich auch für andere Studien als fruchtbarer Zugang zur Analyse von Unterrichtskommunikation erwiesen haben (z.B. Erath 2016; Leßmann 2020): Auf einer *inhaltlichen Ebene* wird der Lerngegenstand bearbeitet, auf einer *sprachlich-formalen Ebene* geht es z.B. um grammatische Aspekte, Aussprache, Lexik etc. Die *globalstrukturelle Ebene* betrifft größere Vertexungsmuster: Bestimmte Äußerungen, sogenannte *Zugzwänge* (Schegloff 1972; Hausendorf & Quasthoff 1996), können z.B. eine Erklärung explizit oder implizit einfordern, ein bloßes Benennen würde den Zugzwang ebenso wenig erfüllen wie eine Erzählung. Daneben gibt es noch die *gesprächsorganisatorische Ebene*, auf der das Classroom-Management verhandelt wird. Die gesprächsanalytische Rekonstruktion, welche dieser Ebenen wann im Unterrichtsgespräch relevant gesetzt werden, erlaubt einen differenzierten Blick auf den jeweiligen Fokus von Gesprächssequenzen und ermöglicht so ein Stück weit die Erfassung der unterrichtlichen Realität. Daher wurde auf diese Konzeption von Heller (2012) auch für die folgenden Analysen der unterrichtlichen Schreib-Interaktion zurückgegriffen.

Zusätzlich zur gesprächsanalytischen Rekonstruktion erfolgte die Analyse aus schreibforschender Perspektive, in der u.a. die Befunde der Gesprächsanalyse aufgegriffen wurden. Die schreibforschenden Auswertungen verstehen sich ebenfalls als empirisch-deskriptiv und orientieren sich an den Erkenntnisinteressen einer ressourcenorientierten und diversitäts-

sensiblen didaktisch-empirischen Schreibforschung (siehe z.B. Becker-Mrotzek et al. 2017; Sturm/Weder 2016). Vor diesem Hintergrund beleuchteten wir zum einen das Zusammenspiel mündlicher und schriftlicher Textproduktionsressourcen in der ausgewählten Schreib-Interaktion. Zum anderen arbeiteten wir auf Grundlage der uns zur Verfügung stehenden multimodalen Schreibprozess- und -produktaten (Videos der Schreib-Interaktion, Transkripte der Schreib-Interaktion und des Schülertextes, Screenshots des Schreibsettings, des Schreibprozesses und des Schreibprodukts) induktiv heraus, welche schreibdidaktischen und zielsprachlichen Aspekte in der Schreib-Interaktion von Lehrkraft und Schüler\*innen relevant gesetzt werden.

## 4 Empirische Analysen ausgewählter Schreib-Interaktionen im DaZ-Förderunterricht der Grundschule

In diesem Abschnitt möchten wir nun unsere empirischen Analysen der ausgewählten Fokussequenz zur Beantwortung der oben dargestellten Forschungsfragen (Abschnitt 3) vorstellen. Die Analysen werden darüber hinaus mit Auszügen weiterer dyadischer Schreib-Interaktionen zwischen der Lehrkraft und den Schüler\*innen Comer und Abdul angereichert, wenn diese die Argumentation stützen.

Im Sinne unseres medialitäts- und methodenintegrierenden Vorgehens blicken wir zunächst auf das *WIE* ausgewählter mündlicher Lehrkraft-Schüler\*innen-Interaktionen zum Textschreiben und zwar einmal mit dem Fokus auf die interaktive Gestaltung im Mündlichen (Abschnitt 4.1) und einmal aus der Perspektive des zu schreibenden Textes (Abschnitt 4.2). Die folgenden Abschnitte widmen sich dem *WAS* der Schreib-Interaktion(en), indem wir ausgewählte lehrerseitig fokussierte Aspekte (Abschnitt 4.3) und zielsprachlich herausfordernde Dimensionen der schriftlichen Textproduktion (Abschnitt 4.4) in einer Kombination von mündlichen und schriftlichen Daten sowie gesprächsanalytischen und schreibforschenden Perspektiven untersuchen.

### 4.1 Die mündliche Schreib-Interaktion aus gesprächsanalytischer Perspektive

Im Vorfeld der gesprächsanalytischen Untersuchung stand eine detaillierte Sequenzanalyse, die *turn by turn* die Interaktion zwischen der Lehrerin und Abadi in der Fokussequenz rekonstruierte. Dabei kristallisierte sich heraus, dass sich Teile der Sequenz in Blöcke von lehrerinnenseitigen Interventionen hin zu einzelnen Schreibaufträgen einteilen lassen. Anhand dieser Blöcke zeigt sich gut, wie sich die Interaktion bei der Textproduktion zwischen Lehrerin und Schüler\*in auf verschiedenen gesprächsstrukturellen Ebenen gestaltet, und zwar im Wesentlichen auf inhaltlicher und sprachlich-formaler Ebene.

Die erste Schreibauftragssequenz wird im Folgenden abgebildet. Es geht um die Verschriftung der ersten beiden Bilder der Bildergeschichte.





**Abbildung 3:** Erster Schreibauftrag für Abadi

**Transkript 1:** *Erster Schreibauftrag für Abadi*

008 Aba streiten sich wegen das HUNdeposter.  
 009 Leh WER,  
 010 (1.0)  
 011 Leh !WER!?  
 012 (1.2)  
 013 Aba ROjin und (.) TOM.  
 ((...))  
 029 (1.2)  
 030 Aba dann ist das BLATT ähm (.) zerREI' (.) zerREIßt.  
 031 Leh das'  
 032 =das poster ist zerRISsen?  
 033 Aba das hundeposter ist zerRISsen.  
 034 Leh waRUM?  
 035 (2.4)  
 ((Auslassung, Abadi ist kurz abgelenkt))  
 042 Aba ROjin und tom,  
 043 ähm (.) da:\_ham\_die das °h richtig geZogen,  
 044 dann ist DA-  
 045 dann ist der HU'  
 046 dann ist das hundeposter (-) RIChtig zerrissen;  
 047 Leh EHRLich?  
 048 Aba <<nickend> Mhm>  
 049 Leh das ist SCHLIMM.  
 050 (-) dann könn\_wa das ja so SCHREIben.  
 051 rojin und tom haben ein HUNdeposter.

Die Lehrerin und Abadi sitzen zusammen an einem Tisch, Abadi hat die erste Proposition der Bildergeschichte bereits aufgeschrieben (<Rojin und Tom haben ein Hundeposter.>). Er formuliert zunächst mündlich den weiteren Verlauf der Geschichte. Seine Beiträge werden unmittelbar von der Lehrerin ratifiziert. Sie nimmt sich dabei Zeit für Abadi und gibt immer wieder viel Raum durch längere Pausen (Z. 010, 012, 029, 035) – solche Pausen zeigen sich auch in den weiteren Sequenzen. Mit Heller (2012: 214) gesprochen ist also die „*kommunikative Investition*[...]“ in den Schüler sehr groß. Im Klassengespräch wäre so eine intensive Betreuung eher nicht möglich (vgl. Erickson 1996; Morek 2012), im Rahmen der Gruppenarbeitsphase bleibt hier aber mehr Zeit für dyadische Lehr-Lern-Interaktionen wie die mit Abadi, in denen sich potenziell vielfache unmittelbare Lerngelegenheiten bieten (Heller 2012; Leßmann 2020b).

Die erste Ratifikation im gezeigten Ausschnitt wird durch eine Explikationsaufforderung auf inhaltlicher Ebene realisiert (Z. 009-013), mit der die Lehrerin auf den unvollständigen Satz (Z. 008) reagiert, den Abadi ohne Nennung des Subjekts formuliert. Der Fehler in der Deklination des Präpositionalobjekts ((...)) *wegen das HUNdeposter*. Z. 008) wird dabei nicht bearbeitet. Abadi benennt die beiden Akteur\*innen, ohne den Satz selbst zu reformulieren, und nennt anschließend

die Folge des Streits (Z.030). Er bildet allerdings ein falsches Partizip des Verbs *zerreißen*<sup>5</sup>. Die Lehrerin repariert dies nebenbei über eine Reformulierung (*emdedded correction*, Jefferson 1987) und etabliert anschließend sofort Begründungsbedarf (*waRUM?*, Z. 034). Dadurch legt sie den Fokus auf die inhaltliche Ebene. Nach einer kurzen Ablenkung nimmt Abadi den Formulierungsprozess auf inhaltlicher Ebene wieder auf und bedient den Zugzwang der Lehrerin: Er stellt einen Kausalzusammenhang zwischen dem Ziehen am Poster und dem Zerreißen her (Z. 042-046). Diese Begründung wird von der Lehrperson implizit als passend markiert, indem sie in die Rolle einer unwissenden ZuhörerIn wechselt, die über diesen Tatbestand erschrocken ist (*EHRlich?*, Z. 047) und eine Bewertung dieser Situation abgibt (*das ist SCHLIMM.*, Z. 049). Nach einer kurzen Pause wechselt sie in die Rolle der Lehrperson zurück und formuliert einen kollektiven Schreibauftrag (*dann könn\_wa das ja so SCHREIBen.*, Z. 050). Dadurch rahmt sie die Interaktion mit Abadi als gemeinschaftliche Textproduktion, auch wenn natürlich nur Abadi den Text verschriften soll. Sie schlägt die Brücke zum bereits geschriebenen Satz, indem sie diesen erneut vorliest (Z. 051), und etabliert eine weitere Sequenz der gemeinsamen Textformulierung, an deren Ende wieder ein Schreibauftrag steht:

### Transkript 2: Zweiter Schreibauftrag für Abadi

051 rojin und tom haben ein HUNdeposter.  
 052 was passiert DANN?  
 053 (1.5)  
 054 Aba dann ist es zer!RIS!sen.  
 055 Leh wa!RUM!?  
 056 Aba (--) weil die es GANZ (-) gezogen haben,  
 057 Leh ((nickt))  
 058 dann SCHREIB das mal.

Dem vorgelesenen Satz folgt erneut die Frage nach dem inhaltlichen Verlauf der Geschichte (Z. 052). Der Fokus liegt also weiter inhaltlich auf der Verschriftung der ersten beiden Bilder. Abadi bedient nach einer kurzen Pause (Z. 053) den Zugzwang lokal, wobei er das Poster nicht explizit nennt, sondern das Pronomen *es* verwendet. Die Lehrerin fordert keine Explikation ein, sondern etabliert erneut Begründungsbedarf (Z. 055). Abadi zögert kurz, liefert dann aber die eingeforderte Begründung. Die Lehrerin markiert durch Nicken die Passung des Beitrags und erteilt den Auftrag *dann SCHREIB das mal.* (Z. 058). Die Fokusakzentuierung liegt hierbei auf dem Verb *SCHREIB*, diesmal ist der Auftrag nicht im kollektiven Wir verfasst. Es scheint so, als wäre diese zweite Sequenz eine Art Kurzzusammenfassung der ersten, um die Schreibaufgabe für Abadi noch einmal zu bündeln und den zu verschriftenden Satz zu wiederholen. Abadi beginnt im Beisein der Lehrerin sofort mit dem Schreiben und liest dabei halblaut den Satzanfang vor:

### Transkript 3: Dritter Schreibauftrag für Abadi

059 Aba <<schreibend> ROjin?>  
 060 Leh **nee: du hast eben ein Anderes wort gesagt.=**  
 061 **=du hast gesagt DANN-**  
 062 **(-) das find ich GUT.**  
 063 Aba <<schreibend> d:;  
 064 (2.8)  
 065 ann,>  
 066 (1.1)  
 067 DANN?  
 068 Leh ((nickt))  
 069 Aba dann,  
 070 (1.2)  
 071 haBE:N,  
 072 (1.8)  
 073 rojin und TOM,  
 074 (---) ähm;  
 075 haben gesehen DASS-  
 076 (-) der hundeposter zerRISSen ist.

<sup>5</sup> Das ist ein für den (L2-)Erwerb klassischer Fall von Übergeneralisierung, in dem ein regelmäßiges bzw. schwaches Flexionsmuster auf anders zu flektierende Wörter übertragen wird (z.B. Chlosta et al. 2008).



077 Leh wer hat das denn geMACHT,  
 078 Aba (-- ) ROjin und tom.  
 079 Leh geNAU.  
 080 waRUM ham\_die das gemacht,  
 081 Aba weil JEder-  
 082 (-) alle beide wollten das AUFhängen.  
 083 Leh die HABen sich?  
 084 Aba geSTRITten.  
**085 Leh das NIMMste.**  
 086 Aba gestritten.  
 087 Leh dann HABen?  
 088 (2.0)  
 089 Aba <<p, schreibend> sch:::>  
 ((Auslassung, Leh beschäftigt sich mit Christof))

Die Lehrperson greift unmittelbar ein und weist die Formulierung zurück (Z. 060). Diese explizite Zurückweisung ist in dieser Deutlichkeit auf inhaltlicher Ebene durchaus selten (Leßmann 2020b; Seedhouse 2005), sie bezieht sich hier aber auch nicht auf den Inhalt wie in den Sequenzen zuvor. Es geht hier um *ein Anderes wort* (Z. 060), d.h. die Lehrerin wechselt hier auf die sprachlich-formale Ebene, auf der solche direkten Zurückweisungen (*nee*; Z. 060) häufiger von Lehrpersonen formuliert werden (ebd.). Der Grund für die Zurückweisung wird unmittelbar klar, als die Lehrerin explizit auf die Konjunktion *dann* verweist, die in den vorherigen Sequenzen von Abadi mehrfach mündlich verwendet wurde (Z. 030, 044-046, 054). Die positive Evaluation (Z. 062) stellt eine implizite Aufforderung zur Reparatur des Satzanfangs in Satz 2 dar. Bevor er weiterschreibt, fordert er die Passung dieser Reparatur durch Reformulierung der Konjunktion mit steigender Intonation ein (Z. 067), was die Lehrerin durch Nicken bestätigt (Z. 068).

Abadi formuliert den nächsten Satz noch einmal mündlich und weicht dabei vom bisherigen Muster ab (*haben gesehen DASS- / (-) der hundeposter zerRISSen ist.*, Z. 074-075). Die Lehrerin reagiert auf diesen Formulierungsvorschlag, indem sie erneut auf die inhaltliche Ebene wechselt und danach fragt, wer *das denn geMACHT* hat (Z. 077). Mit dieser hier eher unerwarteten Frage, die in den vorherigen Sequenzen bereits geklärt zu sein schien, wird der Formulierungsvorschlag von Abadi sehr implizit zurückgewiesen und eine Reparatur eingefordert. Statt einer positiven Ratifikation wird der Fokus noch einmal auf das *Wer?* (Z. 077) und nach erfolgreicher lokaler Zugzwangbedienung (Z. 078-079) auf das *Warum?* gelegt (Z. 080). Damit aktualisiert die Lehrperson die Strategie der vorherigen Sequenzen, dass die Formulierung des schriftlichen Satzes über die inhaltliche Ebene geklärt wird. Abadi bedient den Zugzwang, nennt diesmal aber einen anderen Grund (Z. 081-082), der von der Lehrerin nicht aufgegriffen wird. Der Beitrag wird stattdessen implizit durch Wechsel auf die sprachlich-formale Ebene zurückgewiesen. Das geschieht durch eine „designedly incomplete utterance“, kurz DIU (Koshik 2002; Margutti 2010), die nur *eine* mögliche lokale Antwort zulässt: *die HABen sich?* (Z. 083). Damit lenkt die Lehrerin den Fokus auf eines der Tafel-Wörter und fordert Abadi sogar explizit dazu auf, diese eng angeleitete Satzkonstruktion zu verwenden (*das NIMMste*, Z. 085). Gleichzeitig ist diese Aufforderung der dritte Schreibauftrag, den die Lehrerin ausgibt. Zur Absicherung formuliert sie noch einmal den Satzanfang mit dem zuvor etablierten *dann*, wieder in Gestalt einer DIU. Abadi beginnt mit dem Schreiben, was die Lehrerin offenbar als Zustimmung wertet, denn sie wendet sich nun anderen Kindern zu. Die Lehrerin bleibt allerdings neben Abadi sitzen, der sich während des Schreibprozesses noch mehrfach an sie wendet (in diesem Beitrag nicht abgebildet). Dabei lassen sich ähnliche Muster wie bereits beschrieben beobachten.

Zusammenfassend zeigt sich hier also, dass die Interaktionen nach einem ähnlichen Schema verlaufen, was wir als *doppeltes Spiel* der Lehrerin bezeichnen. Es geht immer um die Verschriftung eines Satzes zu einem Bild unter Verwendung der Wörter an der Tafel. Dabei wählt die Lehrerin zunächst die inhaltliche Ebene und stellt Fragen zum Verlauf der Bildergeschichte, um über diese

auf die sprachlich-formale Ebene überzuleiten. Während Abadi auf der inhaltlichen Ebene relativ frei formulieren kann, lenkt die Lehrperson die mündliche Interaktion auf der sprachlich-formalen Ebene deutlich stärker in Richtung bestimmter Formulierungen, die von ihr offenbar als passend für den jeweils zu verschriftenden Satz eingeschätzt werden.

## 4.2 Die mündliche Schreib-Interaktion aus schreibforschender Perspektive

Welches Bild ergibt sich nun, wenn wir diese mündliche Interaktion zwischen der Lehrkraft und dem Schüler Abadi von der Warte des zu produzierenden schriftlichen Textes betrachten?

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten ‚Brückenfunktion‘, die mündlichen Interaktionen gerade für Schreibprozesse von Lernenden mit zielsprachlichen Herausforderungen vielfach zugeprochen wird (Abschnitt 2), möchten wir zunächst einen genaueren Blick auf mögliche Verbindung(en) zwischen der mündlichen und schriftlichen Textproduktion werfen bzw. die Frage verfolgen, inwiefern in unserer Fokussequenz Ressourcen aus der Mündlichkeit auch für die Schriftlichkeit genutzt werden (können).

Betrachten wir dafür zunächst die Gegenüberstellung von Abadis mündlichen satzwertigen Äußerungen<sup>6</sup>, die er im gemeinsamen Gespräch mit der Lehrkraft entwickelt (linke Spalte) und dem schriftlich fixierten Satz (rechte Spalte):

| Zeile | Satzwertige mündliche Äußerungen des Schülers Abadi                                                                                       | Schriftlich fixierter Satz des Schülers Abadi |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 30    | dann ist das BLATT ähm (.) zerREI' (.) zerREIßT.                                                                                          |                                               |
| 33    | das hundeposter ist zerRISsen.                                                                                                            |                                               |
| 42-46 | ROjin und tom, ähm (.) da:_ham_die das °h richtig geZOgen, dann ist DA- dann ist der HU'- dann ist das hundeposter (-) RIChtig zerrissen; |                                               |
| 54    | dann ist es zer!RIS!sen.                                                                                                                  |                                               |
| 56    | (-) weil die es GANZ (-) gezogen haben,                                                                                                   |                                               |
| 69-76 | dann,(1.2) haBE:N, (1.8) rojin und TOM, (—) ähm; haben gesehen DASS- (-) der hundeposter zerRISSen ist.                                   |                                               |
| 81-82 | weil JEder- (-) alle beide wollten das AUFhängen.                                                                                         |                                               |
| 105   | dann haben sie sich geSTRITten.                                                                                                           |                                               |
|       |                                                                                                                                           | < dan habn die sich gestrtn>                  |

**Tabelle 3:** Gegenüberstellung der mündlichen satzwertigen Äußerungen des Schülers Abadis sowie des schriftlich fixierten Satzes

Im Mündlichen produziert Abadi – teilweise unterstützt durch lokale Nachfragen der Lehrkraft – eine ganze Reihe satzwertiger Äußerungen, welche gerade auch mit Blick auf den zu verschriftenden Sachverhalt (Darstellung des Poster-Streits) als angemessen bzw. zielführend einzuschätzen sind: Über die Hälfte der Sätze beginnt mit dem von der Lehrkraft relevant gesetzten *dann* (Z. 030, 042-046, 054, 069-076, 105) (siehe auch Abschnitt 4.3). Einige davon äußert Abadi sogar

<sup>6</sup> Wir konzentrieren uns an dieser Stelle auf die satzwertigen Äußerungen im Mündlichen, da diese als eigenständige Propositionen bzw. aufgrund ihrer konzeptionellen Schriftnähe (Koch & Oesterreicher 1985) besonderes Potential für die Übernahme in den schriftlichen Text haben.

eigenständig bzw. ohne direkte Nachfrage (Z. 030, 042-046); alle enthalten die zielsprachlich geforderte Inversionsstruktur von flektiertem Verb und Subjekt. Darüber hinaus finden sich kausale Nebensätze (Z. 056, 081-082) und Satzgefüge (Z. 069-076) mit standard(schrift)sprachlich umgesetzter Verbletzstellung (Z. 056, 069-076) sowie der Gebrauch qualifizierender Ausdrücke wie *richtig geZOgen*, *RICHTig zerrissen* (Z. 042-046), *GANZ (-) gezogen* (Z. 056). Im Vergleich dazu erscheint der schriftlich fixierte Satz *<dan habn die sich gestrtn>* relativ kurz und einfach strukturiert. Warum?

Ein zentraler Erklärungsansatz für dieses ‚Ungleichgewicht‘<sup>7</sup> liegt unseres Erachtens im interaktiven Verhalten der Lehrkraft, welches sich auch mit Blick auf den schreibforschenden Analysefokus dieses Abschnitts als *doppeltes Spiel* charakterisieren lässt: Einerseits führt die engmaschige Begleitung und aktive Unterstützung der Lehrkraft (z.B. durch Nachfragen) während der Schreib-Interaktion (siehe auch Abschnitt 4.1) ganz im Sinne des Mikroscaffolding zu komplexen und konzeptionell schriftsprachlichen Äußerungen auch im Medium der Mündlichkeit. Andererseits zeichnet sich die Gesprächsführung der Lehrkraft durch ein sehr direktives Verhalten aus, insbesondere an Stellen, wo es um das Verschriften von vorher besprochenen Aspekten geht, wie folgende Ausschnitte aus der Fokussequenz exemplarisch<sup>8</sup> verdeutlichen:

**Transkript 4:** *Auszug aus dem zweiten Schreibauftrag für Abadi*

058            dann SCHREIB das mal.

**Transkript 5:** *Überprüfung des geschriebenen Textes von Abadi*

099    Leh    (---) S0-  
100           <<Aba anschauend> (2.0)>  
101    Aba    ge::h (-) ST  
**102    Leh    wAs hast du denn als ERSTes wort stehen.**  
103    Aba    dann,  
**104    Leh    und was muss\_te JETZT schreiben?**  
105    Aba    dann haben sie sich geSTRITten.  
**106    Leh    Super.**  
**107           das MACHste.**  
108           ((wendet sich an Christof))

In dieser ‚Engführung‘ des Geschehens durch die Lehrkraft zeigt sich zum einen nochmals der besondere Charakter dieser Schreib-Interaktion, die trotz ihres dyadischen Förder-Settings letztlich auch eine typisch asymmetrische Lehr-Lern-Interaktion bleibt, in der der Schüler nur bedingt Möglichkeiten hat, eigene Formulierungen kommunikativ ‚durchzubringen‘. Dies ist bspw. ein grundsätzlicher Unterschied zu Schreib-Interaktionen ‚auf Augenhöhe‘, wie beim kooperativen Schreiben zwischen Peers.

Gerade unter Berücksichtigung des Kontextes der Fördersituation ließe sich das Verhalten der Lehrkraft zum anderen jedoch auch dahingehend erklären, dass sie durch ihre starke Fokussierung der Interaktion auf bestimmte Aspekte versucht, die Komplexität und Simultaneität des zweitsprachlichen Schreibprozesses (z.B. Griebhaber 2010) für den Schüler aufzubrechen bzw. zu linearisieren.

Angesichts der Tatsache, dass viele der interaktiv hervorgebrachten, potentiell nutzbaren mündlichen Textentwürfe (Bär 2021) nicht in den schriftlichen Text übernommen werden, stellt sich mit Blick auf eine ressourcenorientiertere Gestaltung der Schreib-Interaktion jedoch die Frage, ob es nicht auch noch Möglichkeiten gegeben hätte, die ‚Anlagen‘ aus der gemeinsamen ‚Investition‘ im Mündlichen auch für das Verschriften stärker zu nutzen. In diesem Zusammenhang sollen im Folgenden die lehrerseitig fokussierten Aspekte der Schreib-Interaktion genauer herausgearbeitet werden.

<sup>7</sup> Dies ist hier deskriptiv im Sinne der obigen Ausführungen gemeint, nicht im Sinne einer normativen Annahme, dass sich mündliche und schriftliche Textproduktion gleichen müssten.

<sup>8</sup> Dieses Verhalten findet sich auch in weiteren Passagen der Interaktion zwischen der Lehrkraft und Abadi bzw. anderen Schüler\*innen, deren Darstellung den Rahmen dieses Beitrags jedoch überschreiten würde.

### 4.3 Lehrerseitig fokussierte Aspekte der Schreib-Interaktion

Lenken wir den Fokus unserer Analysen nun von dem *WIE* auf das *WAS* der Schreib-Interaktion(en), dann wird deutlich, dass das eben beschriebene direkte Gesprächsverhalten der Lehrkraft insbesondere im Zusammenhang mit den Wörtern des Tafelanschriebs (siehe Abschnitt 3) auftritt. So enthält der am Ende der Fokussequenz von Abadi verschriftete Satz *<dan habn die sich gestrtn>* das Wort *gestritten*, welches als Substantiv *Streit* auch an der Tafel notiert ist. Im Verlauf der mündlichen Interaktion lenkt die Lehrkraft mehrfach auf die Verwendung dieses Worts, u.a. in Form der oben beschriebenen DIU (siehe Abschnitt 4.1) *die HABen sich?* (Z. 083), die Abadi angemessen beantwortet (*geSTRITten*, Z. 084), sowie die folgende explizite Anweisung, dieses Wort nun für den eigenen Text zu benutzen (*das NIMMste*, Z. 085):

**Transkript 6:** *Auszug aus dem dritten Schreibauftrag für Abadi*

```
080      waRUM ham_die das gemacht,
081  Aba   weil JEder-
082      (-) alle beide wollten das AUFhängen.
083  Leh   die HABen sich?
084  Aba   geSTRITten.
085  Leh   das NIMMste.
086  Aba   gestritten.
087  Leh   dann HABen?
088      (2.0)
089  Aba   <<p, schreibend> sch:::>
```

Auch in der Interaktion mit einer anderen Schülerin der Klasse, Comer, lässt sich während der mündlichen Besprechung einer ersten Textversion beobachten, dass die Verwendung der Wörter an der Tafel für die Lehrkraft als zentrales Kriterium mit Blick auf die zu erreichende Textqualität bzw. für die anstehende Textüberarbeitung fungiert:

**Transkript 7:** *Überprüfung des Geschriebenen von Comer*

```
001      Leh   ((kontrolliert die Ergebnisse von Comer))
002      ((...))
004      Leh   du hast (-) einige WÖRter,
005            die an der Tafel stehen,
006            ((unverst.))
007            du hast gar nicht so richtig geSCHRIEben==
008            =dass sie sich geSTRITten haben,
009            (1.5)
010            Oder?
011            (1.7)
012            du hast das TOLL gemacht;
013            aber (.) du könntest EINige wörter,=
014            =die dort SIND,
015            noch GUT benutzen.
016            (---) du hast das GUT gemacht,=
017            =dass du (.) das HUNdeposter genommen hast?
018            du hast jUnge und MÄDchen?
019            für die hast du ein NAMen benutzt,
020            (-) °h aber das wort STREIT ist hier gar nicht drin;
021            (2.4)
022            WAS haben die sich?
023            (---)
024      Com?   (geSTRITten-)
025      Leh   geNAU.
026            und DANN?
027            was ist mit dem hundeposter [pasSIERT?  ]
028      Com?                                     [((unverst.)) ]
029      Leh   Mhm,
030            was ist mit dem hundeposter passIERT?
031      Com?   ABgerissen
032      Leh   wo STEHT das,
033            (5.3)
034            das ist ganz WICHTig.
035            (2.6)
036            weil bevor m'
037            (wo') bevor sie_s wieder zuSAMmenkleben,=
038            =ist ja was pasSIERT(.) =ne?
```

039            (--) was ist daVOR passiert;  
 040        Com    ABgerissen;  
 041        Leh    zer:RISSen.  
 ((...))

Die erste mündliche Reaktion der Lehrkraft nach Lektüre der Textfassung von Comer bezieht sich auf *einige WÖRter, die an der Tafel stehen* (Z. 004-005). Lobend wird erwähnt, dass der Text das angeschriebene Wort *Hundeposter* enthält (Z. 016-017). Die Lehrkraft bemängelt jedoch, dass Comer *nicht so richtig geSCHRIEben [hätte]* = / = *dass sie sich geSTRITten haben* (Z. 007-008) und später noch expliziter: *das wort STREIT ist hier gar nicht drin* (Z. 020). Ähnlich wie bei Abadi erfragt sie nun zunächst kleinschrittig den Verlauf der Bildergeschichte (Z. 022-031), um anschließend auf die sprachlich-formale Ebene der Textproduktion zu kommen (*wo STEHT das?*, Z. 032). Sie markiert nach einer längeren Pause, die Comer nicht füllt, die Relevanz dieser Formulierung (Z. 034). Die Lehrerin macht diese Einforderung anschließend *accountable*, indem sie auf die Logik der Geschichte verweist (Z. 036-038) und erneut nach dem Verlauf fragt (Z. 039). Comer bedient ähnlich wie Abadi diesen Zugzwang lokal und nennt ein Partizip statt eines ganzen Satzes (Z. 040). Die Lehrerin repariert durch Übernahme das Affix und nennt schließlich das Tafelwort *zerissen* (Z. 041). Es folgt eine Bedeutungsklärung dieses Wortes und Comer wird in die Textüberarbeitung entlassen.

Neben dieser Fokussierung auf die Wörter des Tafelanschriebs finden sich in den von uns analysierten Daten auch Belege, aus denen sich bestimmte Normvorstellungen der Lehrkraft in Bezug auf das zu erstellende Textprodukt rekonstruieren lassen.

In der Interaktion mit Abadi äußert die Lehrkraft bspw. den Anspruch, aus bestimmten Wörtern *einen tollen Satz* (Z. 260) zu machen (Transkript 8), in ganzen Sätzen zu schreiben (Transkript 9) und lexikalisch zu variieren (Transkript 10).

#### Transkript 8: *Einen tollen Satz draus machen*

259        Aba    (--) zer!RIS!sen.  
 260        Leh    da musst du jetzt einen tollen SATZ raus machen.  
 ((...))  
 285            (---) und nummer DREI möchtest du  
 ...            einen satz mit zerRISSen machen.  
 ((...))  
 301        Leh    GUCK mal-  
 302            du darfst dieses TOLle wort nicht'  
 303            den toll'  
 304            das tolle SATZ'  
 305            den tollen SATZ nicht vergessen.

#### Transkript 9: *Ein ganzer Satz*

004        Leh    die STREIten sich?  
 005        Aba    STREIten sich.  
 006        Leh    ist das ein GANzer satz?  
 007            STREIten sich?  
 008        Aba    streiten sich wegen das HUNdeposter.  
 009        Leh    WER,  
 010            (1.0)  
 011        Leh    !WER!?  
 012            (1.2)  
 013        Aba    ROjin und (.) TOM.  
 014        Leh    und nehmen\_wa das [NOCHmal?]  
 015        Aba            [STREIten] sich.  
 ((...))  
 165            (---) dann HAben sie sich gestritten.  
 166            (---) und JETZT?  
 167        Aba    PUNKT.  
 168        Leh    SUpEr.

**Transkript 10: Lexikalische Variation**

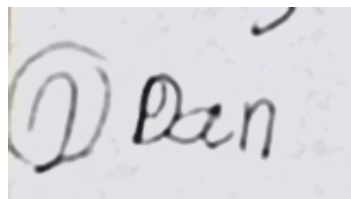
013 Aba ROjin und (.) TOM.  
 014 Leh und nehmen\_wa das [NOCHmal?]  
 015 Aba [STREIten] sich.  
 016 Leh ROjin und TOM.  
 017 nehm\_wa das nochmal?=  
 018 =oder was könn\_wa n' sagen,

Außerdem fordert die Lehrperson ein, den reihenden bzw. narrativen Satzanfang *dann* zu verwenden (Transkript 11). Hierzu findet sich auch ein Beispiel aus unserer Fokussequenz:

**Transkript 11: Auszug aus dem dritten Schreibauftrag für Abadi**

059 Aba <<schreibend> ROjin?>  
 060 **Leh nee: du hast eben ein Anderes wort gesagt.=**  
 061 **=du hast gesagt DANN-**  
 062 **(-) das find ich GUT.**  
 063 Aba <<schreibend> d: ,  
 064 (2.8)  
 065 ann, >  
 066 (1.1)  
 067 DANN?  
 068 Leh ((nickt))  
 069 Aba dann,  
 070 (1.2)

Sowohl im Transkript als auch im Screenshot-Ausschnitt des handschriftlichen Textes (Abb. 4) finden sich Hinweise darauf, dass Abadi gerade (mental und sprachlich) dabei ist, einen Satz zu formulieren, der mit *ROjin* (dem von Abadi selbst vergebenen Namen für eine Figur der Bildergeschichte) beginnt. Er versichert sich zu Beginn seiner Textproduktion in dieser Sequenz nochmal mündlich: *ROjin?* (Z. 059). Zu diesem Zeitpunkt hat er den Bogen vom Buchstaben <R> schon geschrieben, aber noch nicht den unteren diagonalen Strich (siehe Abb. 4). Als er von der Lehrkraft nochmal explizit auf die Verwendung von *dann* hingewiesen wird (Z. 060-062), macht er aus dem <R> ein <D>, um seinen Satz wie eingefordert mit <Dann> zu beginnen:



**Abbildung 4:** Screenshot-Ausschnitt mit der R-D-Korrektur des Satzanfangs von Abadis handschriftlichem Text

Während die Dann-Struktur Abadi im Mündlichen eigentlich relativ geläufig zu sein scheint (siehe z.B. Tab. 3 in Abschnitt 4.2), ist hier deutlich zu sehen, wie er bei dessen Verschriftung ins Stocken gerät: *d: , (2.8) ann, (1.1) DANN?* (Z. 063-067). Die eben dargestellten Schreibprozessdaten sprechen dafür, dass dieses Stocken u.a. durch den Einwurf der Lehrkraft, den Satzanfang *dann* zu verwenden, bedingt ist. Dieser ‚Umlenkung‘ kann Abadi in der kognitiv ohnehin schon besonders beanspruchenden Situation zweitsprachlicher Textproduktion (z.B. Griebhaber 2010) offenbar nicht ohne Weiteres folgen. Das mündliche Agieren der Lehrkraft mit Blick auf die Umsetzung ihrer syntaktischen Normvorstellungen des Textprodukts – möglicherweise durchaus im Sinne einer didaktischen Fokussierung bzw. Reduktion – scheint sich in diesem Moment also eher störend auf den schülerseitigen Schreibprozess auszuwirken.

## 4.4 Zielsprachliche Dimensionen der schriftlichen Textproduktion

Neben den bisher diskutierten Aspekten sind in den Daten immer wieder auch Passagen zu finden, welche auf zielsprachliche Herausforderungen im Zusammenhang mit der schriftlichen Textproduktion verweisen, die von den Schüler\*innen relevant gesetzt werden. Dazu zählen insbesondere verschiedene sprachstrukturelle Anforderungen, die sich bspw. auf morphologische, orthographische oder syntaktische Besonderheiten der Zielsprache Deutsch beziehen. Interessanterweise treten solche Momente besonders häufig auf, wenn es um die Verwendung der lehrerseitig relevant gesetzten Wörter bzw. Satzmuster geht (siehe Abschnitt 4.3). Die folgende Zusammenstellung von Transkriptausschnitten veranschaulicht dies exemplarisch für unsere Fokussequenz:

### Transkript 12: Herausforderung Morphologie

029 (1.2)  
 030 Aba dann ist das BLATT ähm (.) zerREI' (.) zerREIßt.  
 031 Leh das'  
 032 =das poster ist zerRISsen?  
 033 Aba das hundeposter ist zerRISsen.  
 034 Leh waRUM?  
 035 (2.4)

### Transkript 13: Herausforderung Orthographie und Wortstellung

093 Aba <<p>wie schreibt man [gestritten,]>  
 ((Auslassung))  
 ((die Lehrkraft beschäftigt sich mit einem anderen Schüler))  
 101 Aba ge::h (-) ST  
 102 Leh WAS hast du denn als ERSTes wort stehen.  
 103 Aba dann,  
 104 Leh und was musste JETZT schreiben?  
 105 Aba dann haben sie sich geSTRITten.  
 106 Leh SUpEr.  
 107 das MACHste.

Gerade auch die Verschriftung des für die Lehrkraft zentralen Tafel-Worts *gestritten* (siehe Abschnitt 4.3) bereitet Abadi erhebliche Schwierigkeiten. Diese lassen sich im Schreibprozess beobachten und werden von ihm auch explizit artikuliert: *wie schreibt man [gestritten,]* (Z. 093). Diese Frage geht zunächst in der Beschäftigung mit einem anderen Schüler unter und wird dann von der Lehrkraft auf die Fortführung des Satzes mit *dann* gelenkt. Wenig später (Transkript 14) verweist sie auf die Tafel als Schreibhilfe und korrigiert Abadis Alternativvorschlag für die Schreibung (Z. 162) nebenbei (Z. 164), um anschließend wieder zur Textproduktion hinzuleiten (Z. 166, 171):

### Transkript 14: Herausforderung Orthographie und Morphologie

157 Aba [ge]stritten.  
 ((...))  
 159 Leh Mhm,  
 160 wenn du manchmal nicht weißt wies geSCHRIEben wird,  
 161 dann KÖNNte man <<zur Tafel zeigend> (auch gucken.)>  
 162 Aba [S:TREIten- ]  
 163 Leh [aber (schreiben-)]  
 164 Leh ne:in (.) geSTRITten ist super.  
 165 (---) dann HAben sie sich gestritten.  
 166 (---) und JETZT?  
 167 Aba PUNKT.  
 168 Leh SUpEr.  
 169 (2.8)

Es finden sich weitere Stellen, in denen die Rechtschreibung sogar explizit zugunsten der inhaltlichen Textproduktion in der Relevanz zurückgestuft wird – sowohl gegenüber Abadi (Transkript 15) als auch gegenüber einem anderen Schüler, Abdul (Transkript 16):

### Transkript 15: Relevanzrückstufung der Rechtschreibung, Abadi

327 Aba (zwei s:)  
 328 Leh nein  
 329 NICHT wies gestricken ist;  
 330 das ist' NICHT wies geschrieben ist,



331            das ist jetzt nicht ganz wichtig.  
 332            (-) SONdern,  
 333        Aba        (2.7)  
 334            zwei S:  
 335        Leh        !NEIN!;  
 336            NICHT nach der rechtschreibung sollst du gucken;  
 337            du SOLLST überlegen=  
 338            =wie könntest du es weiter SCHREIben,  
 339            (---) sind die GLÜCKlich?

**Transkript 16:** *Relevanzrückstufung der Rechtschreibung, Abdul*

013        Leh        ich les es dir mal VOR.=  
 014            =JA?  
 015            (2.0)  
 016            der junge und das mädchen STREIten sich.  
 017            we:gen ein HUNdeposter.  
 018            dann hat der JUNGe gesagt,  
 019            dann ist das hundeposter (.) zerRISsen.  
 020        Abd        oh FALSCH geschriebeN;  
 021        Leh        NICHT wegen gesch'  
 022            nicht wegen geSCHRIEben.  
 023            ob das richtig oder falsch geschrieben ist,=  
 024            =ist ja jetzt nicht so (.) WICHTig;

Dieses ‚Ausklammern‘ der Orthographie für bestimmte Phasen der Textproduktion und -überarbeitung ist aus schreibdidaktischer Sicht durchaus zu unterstützen (z.B. Sturm/Weder 2016). Im Fall von Abadi wird jedoch deutlich, dass ein erheblicher Anteil seiner Schreibprozess-Ressourcen durch den ‚Zwang‘ zur Verwendung eines vorgegebenen Wortes gebunden ist, mit dessen Verschriftung er stark zu kämpfen hat. Diese Beobachtung stimmt mit anderen Befunden zur Relevanz von Orthographie-Kenntnissen für die zweitsprachliche Textproduktion in der Grundschule überein (z.B. von Gunten 2012). Im Fall von Abadi mag das Problem vor allem darin begründet sein, dass es sich hierbei um ein morphologisch und orthographisch komplexes Wort bzw. Partizip<sup>9</sup> handelt, dessen zielsprachliche Herausforderungen das Substantiv *Streit* an der Tafel aber gerade nicht berücksichtigt. Hier würde es sicher helfen, diesem Problem durch eine entsprechende Erweiterung des Tafelanschiebs zu begegnen, welche neben dem Substantiv *Streit* auch das Verb (*sich*) *streiten* sowie das für die Geschichte nötige Partizip *haben sich gestritten* aufführt.

## 4.5 Resümee: Die Schreib-Interaktion als multiple Herausforderung

Unsere medialitäts- und methodenintegrierenden Analysen ausgewählter Schreib-Interaktionen zwischen einer Lehrkraft und Grundschüler\*innen im DaZ-Förderunterricht aus dem Korpus des Projekts LisFör lassen sich insgesamt mit dem Bild des *doppelten Spiels* der Lehrkraft zusammenfassen, aus dem sich einige Herausforderungen für die beteiligten Schüler\*innen ergeben. Dieses *doppelte Spiel* der Lehrkraft besteht zum einen im Wechsel verschiedener Gesprächsebenen (siehe Heller 2012), insbesondere der inhaltlichen und sprachlich-formalen, was aufgrund des oft impliziten Charakters für die Schüler\*innen teilweise nur schwer nachvollziehbar ist. In der Tendenz offenbaren die analysierten Sequenzen, dass die Lehrkraft die inhaltliche Ebene als ‚Sprungbrett‘ zur sprachlich-formalen Ebene der Schreib-Interaktionen nutzt. Zum anderen zeigt sich das *doppelte Spiel* auch in gegensätzlichen Interaktionsmustern der Lehrkraft: Während sie den Schüler\*innen im Mündlichen viel ‚offenen‘ Gesprächsraum einräumt und sie aktiv und zielführend bei

<sup>9</sup> Die morphologische Komplexität ergibt sich u.a. durch die starke Flexion des Partizips *ge-stritt-en*, welche einen vom Substantiv abweichenden Wortstamm und die Endung *-en* enthält. Die orthographische Komplexität von *<gestritten>* ist u.a. dadurch bedingt, dass der Laut [ʃ] des Konsonantenclusters [ʃtr] nicht mit der Graphem-Kombination <sch>, sondern mit <s> notiert wird.

der Produktion globaler Äußerungseinheiten unterstützt, ist in Bezug auf die zu verschriftenden Äußerungen eine deutliche Engführung zu beobachten, welche sich u.a. durch didaktische Zielsetzungen, wie die Verwendung der Tafel-Wörter oder bestimmter syntaktischer Muster, erklären lassen.

## 5 Rückblick und Ausblick

Abschließend möchten wir unsere medialitäts- und methodenintegrierenden Analysen noch einmal methodisch und didaktisch bilanzieren.

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass wir gerade über die Kombination unterschiedlicher Perspektiven auf denselben Gegenstand bzw. dieselben Daten zu sehr reichhaltigen Einblicken in die ausgewählten Schreib-Interaktionen zwischen einer Lehrkraft und Grundschüler\*innen im DaZ-Förderunterricht gelangen konnten. Dabei wurde deutlich, dass sich das interaktive Verhalten der Lehrkraft als *doppeltes Spiel* in mehrfacher Hinsicht charakterisieren lässt: Zum einen nutzt sie – für die beteiligten Schüler\*innen oft nicht explizit markiert – die inhaltliche Ebene als ‚Sprungbrett‘ zur sprachlich-formalen Ebene. Zum anderen wechselt sie in den Schreib-Interaktionen mit den Schüler\*innen relativ systematisch zwischen einer intensiven Unterstützung bei der Produktion globaler Beiträge im Mündlichen vs. einer Engführung auf lokale Äußerungen für die schriftliche Textproduktion. Als möglicher Erklärungsansatz für dieses *doppelte Spiel* wurde der lehrerseitige Fokus auf die Verwendung von Wörtern des Tafelanschriebs bzw. auf die Umsetzung bestimmter Textnorm-Vorstellungen identifiziert. Man kann annehmen, dass es sich hier um eine didaktische Reduktion im Sinne der Förderunterrichtsstunde handelt und die Lehrperson so versucht, die Schüler\*innen bei der Formulierung durch kleinschrittiges, d.h. bild- und satzweises Vorgehen, kognitiv zu entlasten. Gerade an diesen Stellen haben sich in den Daten jedoch auch zahlreiche Herausforderungen für die Schüler\*innen gezeigt, insb. bei dem Versuch, die entsprechenden Wörter zielsprachlich bzw. sprachstrukturell angemessen in die eigenen Äußerungen zu integrieren – und zwar sowohl mündlich als auch schriftlich.

Ausgehend von diesen Befunden ließen sich als didaktische Implikationen folgende Leitlinien skizzieren: Zunächst könnte eine stärkere Explikation der unterschiedlichen Gesprächsebenen bzw. -ziele den Schüler\*innen helfen, den Kontext der jeweiligen Kommunikationssequenz schneller zu erkennen und ihre Beiträge besser darauf abzustimmen. Ähnliches wird bspw. auch für eine partizipationsorientierte und diskurserwerbsförderliche Gestaltung von ‚normalen‘ Unterrichtsgesprächen im Klassenverbund gefordert (siehe Heller & Morek 2015, Heller 2017). Auch mit Blick auf die Umsetzung bestimmter Textnormen könnte eine explizite Rekapitulation der entsprechenden Textsortenmerkmale, typischer sprachlicher Handlungen und Formen (z.B. Domenech et al. 2018) bzw. Textprozeduren (z.B. Bachmann & Feilke 2014) entlastend und unterstützend für den (zweitsprachlichen) Schreibprozess wirken. In der analysierten Unterrichtsstunde ist dies auf inhaltlicher Ebene in gewisser Weise über die sogenannten Tafel-Wörter angelegt gewesen. Die Tatsache, dass die zielsprachlich angemessene Verwendung dieser Lexeme jedoch für alle untersuchten Schüler\*innen verschiedene Herausforderungen barg, verweist unseres Erachtens nach auf die Notwendigkeit einer vorgeschalteten, gemeinsamen Wortschatz-Phase. Unsere Analysen legen nahe, dass neben der Semantik hier vor allem auch wortgrammatische Aspekte, möglichst konkretisiert für den avisierten Verwendungszusammenhang, thematisiert *und* für alle sichtbar festgehalten werden sollten (siehe z.B. auch Jeuk/Aschenbrenner 2021).

Die relative Reichhaltigkeit unserer Analysen der wenigen Interaktionssequenzen ist unserer Ansicht nach auf mindestens zwei wesentliche Merkmale der Anlage dieses Beitrags zurückzuführen: (1) die multimodale Datenkonstellation bestehend aus Videos, Screenshots und Transkripten von mündlichen Schreib-Interaktionen, dem Schreibprozess und Schüler\*innentexten und (2) das medialitäts- und methodenintegrierende Vorgehen in den empirischen Analysen. Diese vielver-

sprechende Anlage wäre in zukünftigen Arbeiten weiter zu verfolgen bzw. auszubauen. Vor dem Hintergrund einer ressourcenbasierten, diversitätssensiblen und partizipationsorientierten Sprach- bzw. Schreibdidaktik würde sich vor allem die Untersuchung folgender Aspekte anbieten: Die Erforschung des besonderen Potentials mündlicher Schreib-Interaktionen als doppelte Lernkontexte für den Ausbau mündlicher *und* schriftlicher Kompetenzen (z.B. Morek & Leßmann 2020); idealerweise unter Berücksichtigung der multiplen Zusammenhänge zwischen individuell variierenden Profilen der Schüler\*innen, verschiedenen Varianten von Schreib-Interaktionen sowie mündlichen und schriftlichen Textproduktionsfähigkeiten (z.B. Domenech & Krah 2020). Aufbauend darauf wäre außerdem die Konkretisierung von didaktischen Ansätzen wünschenswert, wie das (zweitsprachliche) Schreiben durch erwerbssupportive Interaktionsmuster im Klassenraum zukünftig noch stärker unterstützt werden kann (siehe für das Englische als Zielsprache z.B. Weissberg 2006).

## Literaturverzeichnis

- Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Eds.) (2014): *Werkzeuge des Schreibens*. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Bär, Christina (2021): *Textproduktion in Interaktion*. Eine Studie zum kollaborativen Schreiben in der Grundschule. Berlin: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Eds.) (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael; Quasthoff, Uta (1998): Zu diesem Heft. Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. *Der Deutschunterricht*. (1), 3–13.
- Bergmann, Jörg (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Eds.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, 3–16.
- Chlosta, Christoph; Schäfer, Andrea; Rupprecht, Baur S. (2008): Fehleranalyse. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Eds.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 265–279.
- Domenech, Madeleine; Heller, Vivien; Petersen, Inger (2018): Argumentieren mündlich, schriftlich, zweitsprachlich: Verfahren und Anforderungen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (SH 26), 15–35.
- Domenech, Madeleine; Krah, Antje (2020): Mündliche familiäre Interaktionsmuster und schriftliche argumentative Textproduktion im Verlauf der Sekundarstufe I. In: Quasthoff, Uta; Heller, Vivien; Morek, Miriam (Eds.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Passungen und Teilhabechancen. Berlin: de Gruyter, 157–184.
- Domenech, Madeleine; Krah, Antje (2014): What familial aspects matter? Investigating argumentative competences of learners at the beginning of secondary schooling in the light of family-based resources. *Learning, Culture and Social Interaction* 3(2), 77–87.
- Erath, Kirstin (2016): *Mathematisch diskursive Praktiken des Erklärens in unterschiedlichen Mikrokulturen*. Rekonstruktive Analyse von Unterrichtsgesprächen. Wiesbaden: Springer.
- Erickson, Frederick (1996): Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. In: Hicks, Deborah (Ed.): *Discourse, learning, and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 29–62.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben*. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid; Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg; Brouer, Birgit; Lüttenberg, Dina (Eds.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin [u.a.]: De Gruyter, 478–499.

- Grieshammer, Ella (2017): Gesprächsanalyse als Methode der Schreibforschung. In: Brinkschulte, Melanie; Kreitz, David (Eds.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv, 249–268.
- Grießhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in der Erst- und Zweitsprache*. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlage Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, Wilhelm (2008): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Eds.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 228–238.
- Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion*. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heller, Vivien; Quasthoff, Uta; Prediger, Susanne; Vogler, Anna (2017): Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrende Schülererklärungen und -begründungen? In: Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta; Schmellentin, Claudia (Eds.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. 1. Auflage. Tübingen: Narr, 139–160.
- Heller, Vivien (2017): Lerngelegenheiten für Erklären und Argumentieren: Wie partizipieren mehrsprachige Schülerinnen und Schüler an bildungssprachlichen Praktiken? In: Fuchs, Isabel; Jeuk, Stefan; Knapp, Werner; Ahrenholz, Bernt (Eds.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*. Beiträge aus dem 11. Workshop "Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund", 2015. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 173–190.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2016): Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In: Boelmann, Jan M. (Ed.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. 2., durchgesehene Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 223–246.
- Heller, Vivien; Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. Kinder argumentieren: Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen. *Themenheft in den Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62 (1), 5–20.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum.ch* (3), 1–23.
- Heller, Vivien (2014): Gesprächsanalyse in der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Unterrichtsforschung. In: Neumann, Astrid; Mahler, Isabelle (Eds.): *Empirische Methoden der Deutschdidaktik. Audio- und videografierende Unterrichtsforschung*. 1. Aufl., neue Ausg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 122–150.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht*. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Heppt, Birgit; Stanat, Petra (2020): Development of academic language comprehension of German monolinguals and dual language learners. *Contemporary Educational Psychology* (62) 1–15.
- Jefferson, Gail (1987): On exposed and embedded correction in conversation. In: Button, Graham; Lee, John R. E. (Eds.): *Talk and social organisation*. Clevedon, Avon, England, Philadelphia: Multilingual Matters, 86–100.
- Jeuk, Stefan/Aschenbrenner, Karl-Heinz (2021): *Deutschunterricht und Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen*. Grundlagen, Unterrichtsideen und Planungsinstrumente. Berlin: Cornelsen.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. *Romanistisches Jahrbuch* (36), 15–43.

- Koshik, Irene (2002): Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. In: *Research on Language and Social Interaction* 35 (3), 277–309.
- Krämer, Silke (2009): Scaffolding – ein Baugerüst für die Fachsprache. Förderung des Sprachverständnisses von lernschwächeren SchülerInnen. *Unterricht Chemie* 111 (112), 34–45.
- Lehnen, Katrin (2014): Gemeinsames Schreiben. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Eds.): *Schriftlicher Sprachgebrauch*. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 414–431.
- Lehnen, Katrin (2000): *Kooperative Textproduktion*. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Leßmann, Ann-Christin (2020a): Diskursive Anforderungen in der Grundschule. In: Quasthoff, Uta; Heller, Vivien; Morek, Miriam (Eds.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Passungen und Teilhabechancen. Berlin: De Gruyter, 279–302.
- Leßmann, Ann-Christin (2020b): *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule*. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Margutti, Piera (2010): On Designedly Incomplete Utterances: What Counts as Learning for Teachers and Students in Primary Classroom Interaction. *Research on Language and Social Interaction* 43 (4), 315–345.
- Morek, Miriam; Leßmann, Beate (2020): „Wie wirkt der Text auf euch?“ – Gesprächs- und Schreibkompetenzen in Autorenrunden entwickeln. *Die Grundschulzeitschrift* (322), 25–30.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären*. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2012): Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57 (1), 67–101.
- Philipp, Maik (2018): *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Quasthoff, Uta; Domenech, Madeleine (2023): Interaktionsformen als Ressourcen für den (Diskurs-)Erwerb in der Zielsprache Deutsch. Theorie und Empirie am Beispiel des Argumentierens. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora (Eds.): *Miteinander reden – Interaktion als Ressourcen für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb*. Weinheim: Beltz, 12–39.
- Quasthoff, Uta; Kern, Friederike; Ohlhus, Sören; Stude, Juliane (2019): *Diskurse und Texte von Kindern*. Praktiken - Fähigkeiten - Ressourcen: Erwerb. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule*. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster: Waxmann.
- Schegloff, Emanuel A. (1972): Sequencing in Conversational Openings. In: Gumperz, John Joseph; Hymes, Dell H. (Eds.): *Directions in sociolinguistics*. The ethnography of communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, 346–380.
- Schicker, Stephan; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Niederdorfer, Lisa (2021): Zuerst mündlich, dann schriftlich? Empirische Evidenzen zur schulischen Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeiten durch vorgelagertes mündliches Argumentieren – ein Blick auf den internationalen Forschungsdiskurs. In: Schicker, Stephan; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Eds.): *ar/gu/men/tie/ren – eine zentrale Sprachhandlung im Sprach- und Fachunterricht*. Weinheim: Beltz, 12–27.

- Schmölzer-Eibinger Sabine (2012): Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen. In: Michalak, Magdalena; Kutschenreuther, Michaela (Eds.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 163–182.
- Schmölzer-Eibinger Sabine (2018): Literalität und Schreiben in der Zweitsprache. In: Griebhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike; Schramm, Karen (Eds.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin/Boston: de Gruyter, 3–16.
- Seedhouse, Paul (2005): The Case of the Missing "No": The Relationship Between Pedagogy and Interaction. *Language Learning - A Journal of Research in Language Studies* 51 (1), 347–385.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birnkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Sert, Olcay; Seedhouse, Paul (2011): Introduction: Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 5, 1–14.
- Stierwald, Mona (2020): Sprachtransfer innerhalb mehrsprachiger konversationeller Schreibinteraktionen? Eine Konversationsanalyse zu Reparaturen beim interaktiven Formulieren. *Bulletin VALS-ASLA*, 161–182.
- Sturm, Afra; Weder, Mirjam (2016): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung*. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Gunten, Anne von (2012): *Spuren früher Textkompetenz*. Schriftliche Instruktionen von ein- und mehrsprachigen 2.-KlässlerInnen im Vergleich. Frankfurt: Peter Lang.
- Weissberg, Robert (2016): *Connecting Speaking & Writing in Second Language Writing Instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Wrobel, Arne (1995): *Schreiben als Handlung*. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1934/2002): *Denken und Sprechen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2022, Band 2, Heft 1

## Conversation analysis for second language acquisition

Potenziale und Grenzen der Methode zur Erforschung von Interaktionen  
im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Lesya Skintey

Universität Koblenz



## Zusammenfassung

Nach dem bahnbrechenden Aufsatz von Firth und Wagner (1997) wird conversation analysis for second language acquisition (CA-SLA) als Methode zur mikrogenetischen Rekonstruktion des sprachlichen Lernens sowohl in institutionellen als auch in natürlichen Interaktionskontexten genutzt. Während die CA-SLA in dem englischsprachigen Raum bereits als eine etablierte Methode angesehen wird, kommt sie in der deutschsprachigen Sprachlehr- und -lernforschung deutlich seltener zum Einsatz (vgl. jedoch Schwab 2009; Skintey 2020b). Der Beitrag geht auf die Gründe für dieses zögernde Interesse ein. Nach einer kurzen Skizzierung der theoretischen Grundlagen der Methode werden Prämissen und das methodische Vorgehen der longitudinal angelegten CA-SLA-Forschung vorgestellt. Anhand ausgewählter Beispielanalysen aus Kind-Kind- und Kind-Erzieher\*in-Interaktionen im Kontext des Zweitspracherwerbs sollen sowohl die turn-by-turn Ko-Konstruktion von doing-learning-Interaktionen rekonstruiert als auch Änderungen im Partizipationsverhalten der Zweitsprachenlernenden aufgezeigt werden. Abschließend werden Potentiale und Grenzen der Anwendung der CA-SLA zur Untersuchung natürlicher Interaktionen im Zweitspracherwerb diskutiert.

**Schlagwörter:** conversation analysis for second language acquisition; Zweitspracherwerb; Elementarbereich; Interaktion; Lernen

## Abstract

Following the seminal paper by Firth and Wagner (1997), conversation analysis for second language acquisition (CA-SLA) is used as a method for microgenetic reconstruction of language learning in both institutional and natural interaction contexts. While CA-SLA is already considered an established method in the Anglo-Saxon world, it is used much less frequently in German-language language teaching and learning research (cf. however Schwab 2009; Skintey 2020b). This article addresses the reasons for this hesitant interest. After a brief outline of the theoretical foundations of the method, the premises and methodological procedure of longitudinal CA-SLA are presented. Using selected example analyses from child-child and child-teacher interactions in the context of second language acquisition, both the turn-by-turn co-construction of doing-learning interactions and changes in the participation behaviour of second language learners will be reconstructed. The lecture will be followed by a discussion of the potentials and limitations of using CA-SLA to investigate natural interactions in second language acquisition.

**Keywords:** conversation analysis for second language acquisition; second language acquisition; pre-school; interaction; learning



Lesya Skintey (2022)

Conversation analysis for second language acquisition

ZIAF 2(1): 89–104. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.8514>

## 1 Einführung

Im Fokus des Beitrags steht die Diskussion der Potentiale und Grenzen der Methode CA-SLA im Hinblick auf die Erforschung des sprachlichen Lernens, das sich in und durch Interaktionen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache oder einer zusätzlichen Sprache vollzieht. Zunächst werden die epistemologischen und forschungsmethodologischen Grundlagen der Methode und einige wichtige Erträge aus der CA-SLA dargestellt (Kap. 2). Anhand ausgewählter empirischer Beispiele aus dem eigenen Dissertationsprojekt zum frühen Zweitspracherwerb im Kindergarten (vgl. Skintey 2020b) soll zum einen aufgezeigt werden, dass die Methode CA-SLA dafür geeignet ist, eine Veränderung in Hinblick auf das interaktionale Verhalten eines Kindes, das sich im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache befindet, zu dokumentieren und zu untersuchen. Zum anderen soll rekonstruiert werden, wie die Kinder typische Situationen im Kita-Alltag dafür nutzen, um sie als Lerngelegenheiten im Hinblick auf das DaZ-Lernen mitzugestalten bzw. nicht mitzugestalten (Kap. 3). Zum Schluss werden in Kapitel 4 Potenziale und Herausforderungen der CA-SLA-Forschung aufgezeigt und in Bezug auf deren Bedeutung für die künftige Zweitspracherwerbsforschung diskutiert.

## 2 Conversation Analysis for Second Language Acquisition (CA-SLA): Prämissen und Erträge

Die von Firth und Wagner (1997) angestoßene Debatte über die Notwendigkeit einer Rekonzeptualisierung der Zweitsprachenforschung und die Forderung nach der Berücksichtigung sozialer und interaktionaler Kontexte hat Weichen für die Entwicklung des Ansatzes *Conversation Analysis for Second Language Acquisition* (CA-SLA) gestellt. CA-SLA stellt einen Ansatz dar, der methodische Prinzipien der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (Sacks et al. 1974; Sacks 1995; 2003; Sidnell & Stivers 2013) zur Erforschung des Zweitspracherwerbs nutzbar macht. Dabei werden aufgenommene und transkribierte Interaktionsdaten dem analytischen Dreischritt<sup>1</sup> folgend sequenziell ausgewertet (Sacks et al. 1974: 728). Der Analysefokus wird auf die Rekonstruktion interaktioneller Praktiken und semiotischer Ressourcen der Interaktionsteilnehmenden gelegt und es wird stets gefragt: „Why that now?“ (Schegloff & Sacks 1973: 299). Die CA-SLA-Forschung greift auf die Erkenntnisse und Instrumente der klassischen ethnomethodologischen Konversationsanalyse zurück (in Bezug auf *turn taking*, *repair*, *sequence organization*, *preference organization* etc.) und untersucht unter anderem, wie soziales Handeln im Kontext von Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit organisiert wird, wie Zweitsprachenlernende Interaktionen in der Zweitsprache gestalten, wie der Sprecher\*innenwechsel erfolgt, wie eine Interaktion initiiert oder beendet wird, wie Reparaturen vorgenommen oder wie Sprachlernsituationen zu solchen ko-konstruiert werden.

In den letzten zwei Dekaden ist in der englischsprachigen Forschung eine Reihe von Arbeiten erschienen, die sich in die CA-SLA-Tradition einordnen lässt und ihren Fokus auf soziale Aspekte des Lernens legt (vgl. Markee 2000; Brouwer 2003; Cekaite 2007; Hellermann 2007; Björk-Willén 2008; Hellermann & Cole 2009; Pekarek Doehler 2010; 2020; Hellermann & Lee 2014; Pekarek Doehler & Fasel Lauzon 2015; Kunitz & Markee 2016; Eskildsen 2018; Kunitz 2018; Beiträge in *The Modern Language Journal* 2004 (88/iv), 2007 (91/s1), 2018

<sup>1</sup> 1. Turn wird von A produziert, 2. Turn von B zeigt, wie der Turn von A verstanden wird, 3. Turn von A zeigt, wie A auf den Turn von B reagiert.

(102, s1), in Pallotti & Wagner 2011 und in Pekarek Doehler et al. 2018). In Bezug auf den Umgang mit exogenen Theorien zum Lernen haben sich in der CA-SLA-Forschung zwei Forschungsrichtungen herausgebildet: CA-SLA-Studien, die Sprachlernen als soziale Praxis (Partizipation) untersuchen (innerhalb und außerhalb institutioneller Lernkontexte) und dabei auf exogene Theorien (wie z.B. *situated learning approach* von Lave & Wenger 2011) zurückgreifen, und CA-SLA-Studien, die die Entwicklung der beobachtbaren sprachlichen und interaktionalen Kompetenz in kurz- oder langfristiger Perspektive untersuchen und dabei auf *a priori* Theorien verzichten (*purist CA*) (vgl. Schwab 2009: 108; Kasper & Wagner 2011: 126f.; Pallotti & Wagner 2011: 4; Markee & Kunitz 2015: 430).<sup>2</sup> CA-SLA wird dabei als Methode zur mikrogenetischen Rekonstruktion des sprachlichen Lernens sowohl in gesteuerten Lernkontexten (*in classrooms*) (z.B. Mondada & Pekarek Doehler 2004) als auch in ungesteuerten Lernkontexten (*in the wild*) (z.B. Brouwer & Wagner 2004) genutzt. In den Forschungsarbeiten, die mit longitudinalen Studiendesigns arbeiten (*developmental CA perspective*), werden entweder einzelne semiotische Ressourcen und deren Gebrauch in den Interaktionen über die Zeit hinweg verfolgt (*learner object tracking*) oder das sprachliche Lernen bzw. der Sprachlernprozess an sich wird longitudinal untersucht (*learning process tracking*) (Pekarek Doehler 2010: 121; Markee et al. 2021: 6–7). Innerhalb der longitudinalen Forschung werden wiederum *mikro-longitudinale* und *makro-longitudinale* Arbeiten unterschieden, je nachdem, ob in diesen Veränderungen im interaktionalen Verhalten und das sprachliche Lernen über Tage, einige Wochen oder über mehrere Wochen, Monate, Jahre hinweg verfolgt werden (ebd.: 7). Neuere CA-SLA-Arbeiten arbeiten überwiegend mit Videoaufnahmen von Interaktionen, nehmen dabei neben verbalen und paraverbalen Ressourcen auch nonverbale Ressourcen (wie Gestik, Bewegung, Objektmanipulation) der Interaktionsteilnehmenden in den Blick und zeigen, wie zweitsprachliches Lernen als körperliches Verhalten (Embodiment) vollzogen wird (vgl. z. B. Eskildsen 2021).

Neben der Orientierung an der longitudinalen Perspektive auf das Sprachlernen und der Fokussierung auf der Multimodalität der interaktionalen Ressourcen stellt das Bemühen um die Rekonstruktion der emischen Perspektive (auf *doing learning* in einer Interaktion oder stattgefundenes sprachliches Lernen) ein weiteres Charakteristikum der CA-SLA-Forschung dar (Markee et al. 2021: 7).<sup>3</sup> Mittels konversationsanalytischer Auswertungen multimodaler Interaktionsdaten soll aufgezeigt werden, wie sich Interaktionsteilnehmende selbst zeigen,

<sup>2</sup> Die Bezeichnungen „developmental CA perspective“ und „purist CA perspective“ finden sich bei Markee & Kunitz (2015: 430). Seedhouse unterscheidet wiederum drei konversationsanalytische Ansätze, die im Kontext des sprachlichen Lernens zum Einsatz kommen: 1) the ethnomethodological CA approach, 2) the sociocultural theory approach to CA und 3) the linguistic CA approach (Seedhouse 2005: 175f.). Angesichts dieser verschiedenen bestehenden und sich entwickelnden Forschungsrichtungen ist der Begriff „CA-SLA-Forschung“ hier als Oberbegriff für die Forschungsarbeiten zu verstehen, denen das Interesse an der mikrosequenziellen Rekonstruktion des sprachlichen Lernens und/oder an der Dokumentation von Veränderungen in interaktionalen Praktiken der Interaktionsteilnehmenden über die Zeit hinweg gemeinsam sind/ist.

<sup>3</sup> Markee, Kunitz und Sert weisen auf die besondere Herausforderung („the bleeding edge of CA-SLA methodology“) für makro-longitudinale Studien hin, Veränderungen im Verhalten der Personen, die aus dem sprachlichen Lernen resultieren, aus der emischen Perspektive zu rekonstruieren: „[L]anguage learning related behavioral change that occurs over a few days is much easier to document emically than change that happens over a period of weeks, months or years. [...] [D]emonstrating the extent to which participants themselves consistently and observably orient to such changes in their own behavior in the course of multiple, separate episodes of real time interaction over extended periods of time is, methodologically speaking, a very different matter from CA researchers being able to demonstrate such change from a post hoc, etic perspective“ (Markee et al. 2021: 6–7).

dass sie sich an stattfindenden bzw. stattgefundenen Lernprozessen orientieren. So zeigt eine Französischlernerin beim Gebrauch des in der vorausgegangenen Interaktion vor einem Monat gelernten Verbs *adorer* in einem neuen Interaktionskontext durch prosodische (Akzentuierung) und nonverbale (den Blick und Körperhaltung) Ressourcen, dass sie sich an dem stattgefundenen Lernen orientiert (Pekarek Doehler 2010: 109–114).

Vor diesem Hintergrund halten Markee und Kunitz fest, dass sich der CA-SLA-Ansatz in der englischsprachigen Literatur zur Zweitspracherwerbsforschung als „a major player“ bereits etabliert hat und aktuell vor der Konsolidierung und Verwertung seiner Erträge für die Sprachdidaktik steht (Markee & Kunitz 2015: 434).<sup>4</sup>

Cekaite (2007) und Björk-Willén (2008) nutzten den konversationsanalytischen Ansatz, um der Frage nach dem Sprachlernen in Kindergarten und Grundschule im Kontext von frühem Zweitspracherwerb nachzugehen. Im Rahmen einer größeren Studie zu „multilingual preschool“ in Schweden untersuchte Björk-Willén am Beispiel des Morgenkreises („sharing time“) und der Sprachgruppe („Spanish group“) alltägliche Praktiken in einem trilingualen Kindergarten (Björk-Willén 2008). Sie betrachtet die Kindergartengruppe als *community of practice*<sup>5</sup>, in der erfahrenere Kinder *old-timers* und weniger erfahrene Kinder *new-comers* sind (vgl. ebd.: 560). Björk-Willén hebt die Rolle von „the routine organization of interaction, which provides for the predictability of relevant next actions“ (ebd.: 573) hervor, indem sie mittels der konversationsanalytischen Datenauswertung aufzeigt, dass konversationelle Probleme nicht *a priori* auf die mangelnde Zweitsprachkompetenz der Kinder zurückzuführen sind, sondern dass Abweichungen von routinierten Praktiken und damit einhergehende nicht eingelöste Erwartungen der Kinder verantwortlich für die kindliche Nichtpartizipation sein können (vgl. ebd.). Dabei wird „the predictability of expected action trajectories“ als Ressource für die kindliche Partizipation an institutionellen Praktiken und folglich als Ressource für den Zweitspracherwerb aufgefasst (ebd.): „[C]hildren monitor the unfolding activity for its routine features [and] they use the predictability of the routine to participate in the interaction“ (ebd.: 574). Cekaite untersuchte die Entwicklung internationaler Kompetenz eines Mädchens (L1 Kurdisch) über ein Jahr hinweg in einer internationalen Klasse einer schwedischen Schule und kam anhand von Konversationsanalysen polylogischer Interaktionen im Klassenzimmer zu der Erkenntnis, dass „participation in classroom conversational activities is highly dependent on the L2 learner’s mastery of the local institutional norms of interaction“, wie z.B. die Norm des angemessenen Sprecherwechsels bei sequenziell organisierten Aktivitäten (Cekaite 2007: 58). Linguistische und konversationelle Ressourcen, so Cekaite, helfen dem Kind, eine Mitgliedschaft in der Klassen-Community zu erlangen (vgl. ebd.).

Im Vergleich dazu ist die CA-SLA-Forschung im deutschsprachigen Raum ganz anders aufgestellt. Es gibt bis dato keine Arbeiten, die den frühen Zweitspracherwerb mittels der CA-SLA-Methode untersuchen (vgl. jedoch Skintey 2020b).

<sup>4</sup> Bilanzierung der Erträge der CA-SLA-Forschung und Überlegungen zu deren epistemologischer und praxisbezogener Relevanz finden sich in Seedhouse 2005; Pekarek Doehler 2010; Hellermann & Lee 2014; Markee & Kunitz 2015; Thorne & Hellermann 2015; Kunitz & Markee 2016; Kasper & Wagner 2018.

<sup>5</sup> Lave und Wenger definieren *community of practice* als „a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice“ (Lave & Wenger 2011: 98).

In Bezug auf die Nutzung der Konversationsanalyse zur Untersuchung des kindlichen Spracherwerbs führt Quasthoff die Gründe für die Vorbehalte der Spracherwerbsforschung gegenüber der Konversationsanalyse auf das ihr zu Grunde liegende Verständnis vom Spracherwerb als dem „Erwerb der strukturellen Eigenschaften des Systems Sprache [...], der nicht unmittelbar beobachtbar ist, sondern erschlossen werden muss“ zurück (Quasthoff 2006: 113). Dieses Verständnis steht im Widerspruch zur konversationsanalytischen Annahme, dass

[...] jeder einzelne (Rede-)Zug in der Sequentialität einer Interaktion eine gemeinsame Leistung (joint achievement) beider Interaktionspartner ist [...]. Das bedeutet, dass er ausgelöst, nahegelegt, unterstützt, ermöglicht wurde vom Vorgängerzug (oder den Vorgängerzügen) und seinerseits wiederum in dieser Weise die Anschluss-Züge steuert (Quasthoff 2006: 114).

Demnach ist es für die an der Identifikation „der jeweiligen ‚Eigenleistung‘ des Kindes und damit gerade nicht an den gemeinsamen Hervorbringungen des Interaktions-Teams – interessiert[e]“ Spracherwerbsforschung eine methodische Herausforderung, „[d]ie Anteile des [...] Gesprächspartners an der kindlichen Sprachleistung jeweils herauszudestillieren“ (ebd.).

Ähnlich sieht Henrici eine besondere Herausforderung, der sich die konversationsanalytisch und diskursanalytisch arbeitende Forschung zum Fremdsprachenlernen bzw. Zweitspracherwerb stellt, in der Notwendigkeit, den Erwerb eines sprachlichen Phänomens genau zu dokumentieren und nachzuweisen:

In einer Reihe von Beispielanalysen kann kurzzeitiger punktueller lexikalischer Erwerb mit Hilfe diskursanalytischer Verfahren aufgezeigt werden. In anderen Beispielanalysen gelingt dies nur unter Verwendung retrospektiver Daten. In weiteren Analysen gelingt der Nachweis gar nicht (Henrici 1995: 150).

Bis dato finden sich nur wenige konversationsanalytische Studien<sup>6</sup> in der deutschsprachigen Sprachlehr- und -lernforschung (vgl. Müller 1983; Schwab 2009; Skintey 2020b).

Trotz der oben dargestellten forschungsmethodologischen Herausforderungen konnte die bisherige CA-SLA-Forschung eine Reihe an interessanten Erkenntnissen in Hinblick auf die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz im Zweitspracherwerb liefern. Insbesondere wurden Erkenntnisse zu den in sozialen Interaktionen beobachtbaren sprachlichen Phänomenen oder interaktiven Prozessen vorgelegt, an denen man die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz<sup>7</sup> im Fremd- bzw. Zweitspracherwerb festhalten kann. Dazu gehören z.B.:

- interaktive Wortfindungsprozesse (Brouwer 2003: 542; Berger & Skogmyr Marian 2019),
- Diversifizierung interaktionaler Praktiken und Fähigkeit zu einem kontextsensitiven Verhalten (Wagner et al. 2018: 17; Pekarek Doehler 2021: 24f.),
- Produktion einer (verbalen) Antwort, die den interaktionalen Erwartungen des\*der Interaktionspartner\*in entspricht (Filipi 2018: 61),

<sup>6</sup> Hierauf wird mit den Bezeichnungen *fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse* (Henrici 1995: 149) oder *spracherwerbsspezifische Gesprächsanalyse* (Albers 2009: 112) Bezug genommen. Zur Nutzung der diskursanalytischen Auswertungsmethoden in der Fremdsprachenforschung am Beispiel von der Interaktionsanalyse und der Funktionalen Pragmatik siehe Schwab & Schramm (2016).

<sup>7</sup> Unter *interaktionaler Kompetenz* wird die Fähigkeit verstanden, unter Nutzung diverser verbaler, paraverbaler und nonverbaler Ressourcen einen kontext-sensitiven und rezipient-designten Talk-in-Interaction zu produzieren (vgl. Pekarek Doehler 2021: 25).

- Länge und Struktur der Erzählungen sowie die Markierung wichtiger immanenter Elemente (Berger & Pekarek Doehler 2018: 94f.),
- angemessenes *recipient design* der Turns und die Entwicklung (neuer) interaktionaler Praktiken (Hellermann 2018: 137),
- Angemessene Kombination von verbalen Ressourcen und Gestikeinsatz (Eskildsen & Wagner 2018: 166),
- Rechtzeitigkeit und Position sprachlicher Formulierungen in Turns (Markee et al. 2021: 8).

Wie eingangs bereits angesprochen, haben sich innerhalb der CA-SLA-Forschung zwei Richtungen herauskristallisiert, die Änderungen im Interaktionsverhalten über die Zeit hinweg verfolgen. Der erste Forschungsstrang legt den Fokus auf die Entwicklung im Gebrauch linguistischer Ressourcen (Kotilainen & Kurhila 2020), während sich der zweite Forschungsstrang auf die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz in der Zweitsprache, die sich u. A. in der Organisation von Turn-Taking (Pausen beim Sprecher\*innenwechsel werden z.B. kürzer oder Überlappungen treten seltener auf), der Sequenz-Organisation (z.B. eine angemessene Gesprächseröffnung), der Repair-Organisation (z.B. ein zunehmendes Auftreten von selbstinitiierten Selbstreparaturen) und der Präferenz-Organisation dokumentiert (z.B. die Lieferung einer Begründung bei der Ablehnung einer Einladung) (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015).

### 3 Empirische Beispiele aus einem Forschungsprojekt

Im Folgenden wird anhand exemplarischer Beispielanalysen der Transkripte zu Interaktionen im Zweitspracherwerb aufgezeigt, wie mittels der CA-SLA-Methode eine Veränderung in der Ausführung sozialer Praktiken im Kindergarten im frühen Zweitspracherwerb dokumentiert und das zweitsprachliche Lernen als Partizipation an sozialen Praktiken der Kindergarten-Community rekonstruiert werden können (Skintey 2020a; 2020b). Das Forschungsprojekt zieht zur Untersuchung des frühen Zweitspracherwerbs unter anderem den Ansatz *situated learning* sowie das Konzept *community of practice* (Lave & Wenger 2011) heran und lässt sich demnach der *mikro-longitudinalen* CA-SLA-Forschungsrichtung mit Fokus auf der Entwicklung interaktionaler Kompetenz zuordnen.

Die Datengrundlage bilden dabei Audioaufnahmen und Beobachtungsnotizen authentischer Kind-Kind- und Kind-Erzieher\*in-Interaktionen, die im Rahmen einer dreimonatigen ethnografischen Studie im Kindergarten generiert worden sind (vgl. Tab. 1).

| <b>Teilnehmende Beobachtung</b><br><b>08.04.2013 – 07.07.2013, zweimal die Woche je 3 Stunden</b><br><b>Fünf Fokuskinder im frühen Zweitspracherwerb</b> |                                                                      |                                                               |                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>Beobachtungsnotizen</b>                                                                                                                               | <b>Tonaufnahmen</b>                                                  | <b>Leitfadeninterviews</b>                                    | <b>Kurzfragebögen</b>                                    |
| Teilstrukturierte Beobachtungsprotokolle, Feldnotizen, Feldgespräche, Forschungstagebuch                                                                 | Audioaufnahmen natürlicher Interaktionen: 2 358 Min (ca. 40 Stunden) | Leitfadeninterviews mit den Eltern und Erzieherinnen: 4 und 5 | Kurzfragebögen für die Eltern und Erzieherinnen: 2 und 4 |

**Tabelle 1:** Datengrundlage



Leider war es im Rahmen der Studie nicht erlaubt, Videoaufnahmen durchzuführen, sodass die Einbeziehung multimodaler Ressourcen in die Datenwertung kaum möglich ist. Erkenntnisse aus den Eltern- und Erzieher\*innen-Interviews sowie aus den Kurzfragebögen wurden als ethnografisches Wissen zur Datenauswertung herangezogen. Die Basis für die Analysen bilden 73 Gespräche und Gesprächssequenzen, deren Länge zwischen 19 Min 30 Sek und 10 Sek variiert. Die Transkription der ausgewählten Daten erfolgte als Basistranskript nach der Transkriptionskonvention GAT-2 (Selting et al. 2009) mithilfe des Transkriptionseditors FOLKER (Version 1.2.). Die Interaktionssequenzen wurden in literarischer Umschrift transkribiert, Abweichungen von der standardsprachlichen Realisierung der Gesprochenen-Sprache-Norm wurden notiert (vgl. ebd.: 360).

### 3.1 Veränderungen in der Ausführung einer Praktik

Das erste Beispiel bezieht sich auf die Ausführung der Praktik *an einer Brezelrunde teilnehmen*<sup>8</sup> und ist eingebettet in die Handlung, in der ein Kind die Erzieherin um eine Brezel bittet. Das Kind, das an der Interaktion teilnimmt, heißt Nias, ist drei Jahre und sieben Monate alt und besucht den Kindergarten seit vier Monaten (zum Zeitpunkt der Datenerhebung). Nias spricht Persisch als Erst- und Familiensprache.

Nias kommt auf die Gruppenerzieherin zu und initiiert eine Interaktion. In Zeilen 4 und 5 bittet Nias die Erzieherin, ihm noch eine Brezel zu geben.

#### Transkript 1: Teilnahme an einer Brezel-Runde (18.04.2013)

```
004 N    ich hab EIne ich hab eins.
005 N    MOna eins.
006 Erz  was HAST du?
007 N    ich hab EINS brezel.
008 Erz  willst du NOCH eine brezel?
009 N    EINS eins.=
010 Erz  =willst du HAben (.) eine?
011 N    ja eine.
012 X1   nias NIAS,
013 Erz  ach komm BItte_schön.
014 N    DANke.
```

Die Erzieherin signalisiert, dass sie das Kind nicht versteht, indem sie nachfragt (Z. 6). Nias präzisiert seine Bitte in Zeile 7 (*ich hab EINS brezel.*), indem er das Objekt der Handlung Brezel explizit benennt, verwechselt dabei aber anscheinend das Modalverb *wollen* oder *mögen* (*möchten*) mit dem Hilfsverb *haben*. Es kann auch sein, dass er die Konstruktion *ich hab* als Chunk erworben hat und diese hier zur Aufrechterhaltung der Interaktion einsetzt. Die Erzieherin fragt nach (Z. 8 und 10), ob er eine Brezel *HAben* will. Nias bestätigt: *ja eine.* (Z. 11), bekommt von der Erzieherin eine Brezel (Z. 13) und bedankt sich (Z. 14). In dieser Interaktion sind mehrere selbstinitiierte (Z. 5) und fremdinitiierte (Z. 6 bis 11) Reparaturen notwendig, damit die Handlung erfolgreich realisiert wird.

<sup>8</sup> Damit wird eine kleine Mahlzeit gemeint, die üblicherweise nachmittags stattfindet (andere Bezeichnungen: Snackrunde, Knusperrunde, Obstrunde, Vesper). Wie das Frühstück und das Mittagessen dient sie nicht nur der Nahrungseinnahme, sondern gehört zu sozialen Praktiken einer Kindergarten-Community, die für den Kindergartenalltag konstitutiv sind. Die hier beobachtete Praktik der Brezelrunde fand beim Spielen im naheliegenden Park statt. Anders als beim Mittagessen gibt es keine festen Sitzplätze am Tisch und kein Besteck. Die Erzieherin legte auf eine ausgebreitete Picknickdecke eine Tüte Salzbrezeln. Die Kinder konnten auf die Erzieherin zugehen, ihr Wunsch nach einer Brezel signalisieren und bekamen dann eine oder mehrere kleine Brezel(n) auf die Hand.



In einer ähnlichen Interaktion zwei Wochen später (Transkript 2) initiiert die Erzieherin zwar auch eine oder mehrere Reparaturen (Z. 33 und 35), die von Nias eingesetzten linguistischen Ressourcen sind aber viel elaborierter.

**Transkript 2: Teilnahme an einer Brezel-Runde (25.04.2013)**

031 Erz ja.  
 032 (1.38)  
 033 Erz IST was?  
 034 (1.26)  
 035 Erz IST was?  
 036 (4.86)  
 037 N DARF ich auch mal noch mal brezel?  
 038 Erz wie BITte?  
 039 N (eine/einmal) (.) DARF ich noch auch (.) einmal brezel?  
 040 Erz ja hol eine.

Nias gebraucht das Modalverb *dürfen* in der Formulierung der Bitte (*DARF ich auch mal noch mal brezel?* (Z. 37) und *(eine/einmal) (.) DARF ich noch auch (.) einmal brezel?* (Z. 39)) und benennt explizit das Objekt der Handlung (Brezel).

Der dritte Transkriptauszug aus derselben Interaktion zeigt, dass Nias seine linguistischen Ressourcen variieren kann, um eine Handlung auszuführen.

**Transkript 3: Teilnahme an einer Brezel-Runde (25.04.2013, 5 Minuten später)**

016 X1 meriam KANN ich was trinken?  
 017 Erz ja (.) SCHNAPP dir mal deinen Becher--  
 018 (0.6)  
 019 X2 ich will was LEckerer essen;  
 020 Erz ja.  
 021 (1.5)  
 022 X2 aber EIN bisschen.  
 023 N DARF ich was essen?  
 024 Erz ja (.) hoffentlich kriegt ihr da noch was MITtag (.)  
 ... beim mittagessen (.) oder seid ihr dann schon satt von  
 ... den brezeln,  
 025 N BREzel.  
 026 Erz machen wir mal ein PÄUSchen?  
 027 X1 meriam KANN ich auch?  
 028 Erz hm\_hm.  
 029 (3.6)  
 030 N (möchte) was ESsen.=  
 031 Erz =ja\_a.

Nias fragt in Zeile 23: *DARF ich was essen?*; in Zeile 25 präzisiert er: *BREzel.* und in der Zeile 30 sagt er: *(möchte) was ESsen.=*, wobei die Turns 25 und 30 als selbstinitiierte Selbstreparaturen angesehen werden können. Es finden sich in dieser Sequenz auch keine Reparaturen seitens der Erzieherin, woraus man schließen kann, dass sie das Kind verstanden hat.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Nias' interaktionale Kompetenz in Bezug auf die Ausführung der Praktik *an der Brezelrunde teilnehmen* in dem beobachteten Zeitraum bemerkbar entwickelt hat. Dies kann man daran erkennen, dass die sprachlichen Ressourcen, die er nutzt, um eine Bitte zu formulieren, ausdifferenzierter und diversifizierter sind.

## 3.2 Ko-Konstruktion von sprachlichen Lernprozessen

Anhand der Analysen ausgewählter Transkripte soll im Folgenden veranschaulicht werden, wie Ercan dieselbe soziale Praktik (*die Teilnahme am Memory-Spiel*) mit derselben Erzieherin, je nachdem, ob er allein an der Praktik teilnimmt oder andere Kinder mitspielen, als *doing learning* mitgestaltet oder nicht mitgestaltet. Ercan ist drei Jahre und sieben Monate alt, spricht Türkisch als Erst- und Familiensprache und besucht den Kindergarten seit sechs Monaten.

Das Memory-Spiel wird von Ercan initiiert und es wird mit offenen Kärtchen gespielt. An dem Transkript kann man erkennen, dass es Ercan bei diesem Spiel weniger darum geht, ein Bilderpaar zu finden, vielmehr steht die Benennung der auf den Kärtchen abgebildeten Gegenstände im Vordergrund.

**Transkript 4: Memory-Spiel: doing learning (17.04.2013)**

```

0021 Erz WAS ist das?
0022 E (---)
0023 Erz hm?
0024 E eine baNane.
0025 Erz geNAU (.) eine baNane.
0026 (---) und was is_DAS?
0027 E (---) EIN <<summt>s>
0028 Erz eine toMA::te.
0029 E eine toMA:te.
0030 Erz ganz geNAU.
0031 und DAS hier?=
0032 =das KENNST du schon.
0033 E eine LU:me.
0034 Erz eine BLU::me,
0035 geNAU.
0036 (xxx) ein bisschen ANDere.=
0037 =was ist es für eine FARbe hier,=
0038 =bei dir?
0039 E is_DAS?
0040 Erz das_ist (--) GRÜN.
0041 E ja;

```

In Zeile 21 fragt die Erzieherin nach der Bezeichnung des Bildes auf dem Memory-Kärtchen. Ercan antwortet: *eine baNane*. (Z. 24). Die Erzieherin bestätigt: *geNAU (.) eine baNane*. (Z. 25). Anschließend fragt die Erzieherin nach dem nächsten Bild (Z. 26). Ercan signalisiert eine Wortsuche (Z. 27). Die Erzieherin benennt das Bild (Z. 28), Ercan spricht nach (Z. 29) und die Erzieherin bestätigt (Z. 30). Auf die Frage der Erzieherin nach der Bezeichnung des nächsten Gegenstands (Z. 31) und der Bestärkung des Kindes durch den Verweis auf sein Wissen (Z. 32) antwortet Ercan: *eine LU:me*. (Z. 33). Die von der zielsprachlichen Norm abweichende Aussprache wird von der Erzieherin korrigiert (Z. 34), gleichzeitig wird Ercans Äußerung auf der inhaltlichen Ebene bestätigt (Z. 35). In Zeile 37 fragt die Erzieherin nach der Farbe des abgebildeten Gegenstands, worauf Ercan eine Gegenfrage produziert (*is\_DAS?*, (Z. 39)), die von der Erzieherin beantwortet (Z. 40) und von Ercan bestätigt wird (Z. 41). Die analysierte Sequenz – aber auch die gesamte Interaktion, die insgesamt über 20 Minuten dauert – kann anhand der darin enthaltenen Interaktionsmuster wie Fragen, Nachsprechen, Bestätigung als *learning doing* rekonstruiert werden. Der Interaktionsverlauf folgt hier einem für institutionelle Lernkontexte typischen Interaktionsmuster *initiation-response-evaluation* (IRE). Im weiteren Interaktionsverlauf markiert die Erzieherin durch den Abbruch der Äußerung mit steigender Intonation (0042 Erz und die BLU:me ist,) oder durch Lieferung von weiteren kontextuellen Informationen (0111 Erz un\_das müssen wir ANziehen–[wenn es] regnet (.) das sind?), dass es sich dabei um einen Initiierungsturn handelt (Skintey 2020b: 288).

Die weiteren Analysen der Daten zeigen zugleich, dass nicht jede Memory-Spiel-Praktik *per se* als sprachliche Lernsituation ko-konstruiert und genutzt wird. So nimmt Ercan eine Woche später am Memory-Spiel mit derselben Erzieherin teil. Da sich aber auch andere Kinder am Spiel beteiligen, die sich eher kompetitiv verhalten, – es handelt sich dabei um eine Kind-Kinder-Erzieherin-Interaktion – kann nicht beobachtet werden, dass diese Interaktion von Ercan zur (zweit)sprachlichen Lerngelegenheit mitgestaltet wird.

**Transkript 5: Memory-Spiel: doing learning? (25.04.2013)**

```

0057 E APfe:. ((reicht der Erzieherin das Bild))
0058 Erz ein APfe::l.
0059 (0.47)
0060 E ein BA::LL da.

```

061 Erz ja;=findest du den ZWEiten ball ercan findest du den  
 ... zweiten ball?  
 062 K1 ja.  
 063 E toMA:::te.  
 064 (1.04)  
 065 K2 der maRIa. ((die Erzieherin geht weg))  
 066 E LÜtscha:::  
 067 (3.11)  
 068 K1 HAST du wa--  
 069 E o:::h.  
 070 E ne ich hab toMAte mha.  
 071 K1 APfel.  
 072 E toMA:te.  
 073 K1 KÄfer.  
 074 K2 KÄfer.  
 075 K3 KÄfer.  
 076 E die POMmes.  
 077 (0.42)  
 078 E POMmes.  
 079 (2.0)  
 080 K1 ZAHNpasta.  
 081 E geh.  
 082 K2 BLUme.  
 083 ((Auslassung: Kinder K1 und K2 benennen die Bilder))  
 103 E <<vor sich hin> tut tu::: >  
 ... ((spielt mit einem Hubschrauber)).

Ercan nimmt am Memory-Spiel teil, indem er die auf den Memory-Kärtchen abgebildeten Gegenstände benennt (Z. 57, 60, 63, 70, 72.). Was hier fehlt, ist die Bestätigung bzw. Korrektur im dritten Turn durch Erzieherin oder durch die anderen Kinder. Anfangs (Zeilen 58 und 61) reagiert die Erzieherin noch mit einer Bestätigung bzw. Korrektur auf Ercans Gesprächsbeiträge. Danach fehlen die expliziten verbalen Reaktionen der Interaktionsteilnehmenden auf seine Äußerungen. Die anderen Kinder klinken sich ein (K1, K2 und K3) und benennen die Bilder (Z. 71, 73, 74, 75, 80, 82). Möglicherweise geht es den anderen Kindern bei diesem Memory-Spiel darum, möglichst schnell die (korrekten) Benennungen zu liefern. Dieses kompetitive Interaktionsverhalten der anderen Kinder führt womöglich dazu, dass Ercan die Interaktion abbricht und sich einem Spielzeug-Hubschrauber widmet (Z. 103). Dabei sollte darauf hingewiesen werden, dass daraus keineswegs der Schluss gezogen werden kann, dass Kind-Kind-Interaktionen weniger sprachförderlich als Kind-Erzieherin-Interaktionen sind. In den Projektdaten finden sich ausreichend Belege dafür, dass auch Peer-Interaktionen vielfältige Sprachlerngelegenheiten bieten, was sich in Fragen, Nachsprechen, Sprachspielen bemerkbar macht.

Insgesamt zeigen die konversationsanalytischen Auswertungen sprachlicher Interaktionen im Zweitspracherwerb die Entwicklung interaktionaler Kompetenzen der Kinder als Diversifizierung der Methoden und sprachlichen Ressourcen über die Zeit hinweg. Des Weiteren lässt sich rekonstruieren, dass die Teilnahme an routinierten sozialen Praktiken des Kindergartens (wie eine Snack-Runde oder ein Memory-Spiel) den Kindern vielfältige (Sprach-)Lernmöglichkeiten bietet. Dennoch stellt nicht jede Praktik *per se* eine Sprachlerngelegenheit dar, sondern sie muss von allen Interaktionsteilnehmenden (Kindern und anderen Kindern bzw. Erzieher\*innen) als solche ko-konstruiert werden. Es kann festgehalten werden, dass sich CA-SLA als geeignete Methode erweist, die Entwicklung der Interaktionskompetenz und *doing learning* im Zweitspracherwerb zu rekonstruieren: Anhand sequenzieller Analysen von Mikro-Momenten sozialer Interaktion wird der Zweitspracherwerb als seitens der TN *accountable* Entwicklung dokumentiert (Skintey 2020a; 2020b).

## 4 Potentiale und Herausforderungen der CA-SLA-Forschung

Trotz der oben dargestellten Potenziale des CA-SLA-Ansatzes in Bezug auf die Dokumentation von beobachtbaren Veränderungen in der Ausführung interaktionaler Praktiken im Kontext von Zweitspracherwerb sowie auf die Rekonstruktion des zweitsprachlichen Lernens als Partizipation an sozialen Praktiken einer Community darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es eine Reihe an forschungsmethodologischen Herausforderungen gibt, denen sich die Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung stellen muss, wenn sich nicht nur kurz-, sondern auch mittel- und langfristige Veränderungen interaktionaler Kompetenz bei Zweitsprachenlernenden bemerkbar machen.

Die zentrale Herausforderung besteht darin, aufzuzeigen, ob und wie es für die Konversationsanalyse möglich ist, den Spracherwerb in und durch Interaktionen zu belegen. Markee räumt bereits zu Beginn der CA-SLA-Forschung ein:

[F]inding evidence for behavior that demonstrates learning in data that are transcribed from a single lesson is difficult because learning is not necessarily always public and usually occurs over extended periods of time (Markee 2000: 129).

Auch Brouwer weist darauf in seiner Untersuchung zu Wortsuch-Sequenzen hin, dass es schwierig ist, anhand einer einzelnen Interaktion zu erkennen, wie das gesuchte Wort in den früheren und in den späteren Interaktionen realisiert wurde/wird und ob das Lernen an einem konkreten Fall oder in abstrakter Form (durch z.B. die Regelableitung) stattfindet (vgl. Brouwer 2003: 543). Dies geschieht auch vor dem Hintergrund, dass man definieren soll, nach welchen Kriterien man bestimmt, wann etwas als erworben angesehen werden kann (Henrici 1995: 151).

Hellermann geht in seiner Forschung vom Verständnis der Sprachentwicklung als „the change in the use of resources and strategies for engaging in a particular aspect of social interaction“ aus und zeigt auf, dass die Konversationsanalyse einen Beitrag zur Zweitspracherwerbsforschung insbesondere dann leisten kann, wenn die Teilnahme der\*des Lernenden an der sich wiederholenden Praktik mit denselben Interaktionspartner\*innen über die Zeit hinweg untersucht wird (Hellermann 2007: 91).

Vor diesem Hintergrund werden in der aktuellen CA-SLA-Forschung folgende Prämissen diskutiert:

- Zu analysierende Interaktionssituationen sollten vergleichbar sein, d.h. sollten die fokussierte Handlung bzw. Praktik, das Setting (inkl. der Interaktionsteilnehmenden), die sequenzielle Umgebung des fokussierten Phänomens und das *speech-exchange-system* möglichst konstant sein (Berger & Pekarek Doehler 2018: 69f.; Nguyen 2018: 198),
- Kollektionen von zu untersuchenden interaktionalen Praktiken oder semiotischen Ressourcen sollten gebildet und chronologisch eingeordnet werden,
- Empirische Evidenz einer Veränderung (*example-based*) sollte aufgezeigt werden,
- Die Veränderung sollte möglichst aus der emischen Perspektive interpretiert werden, d.h. es sollte aufgezeigt werden, dass sich die Interaktionsteilnehmenden an dieser Veränderung orientieren (Wagner et al. 2018: 23ff.; vgl. auch Nguyen 2017: 203ff.; Kotilainen & Kurhila 2020: 657).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Zur Diskussion der Rolle des Kontexts siehe Berger & Pekarek Doehler (2018: 97) und Nguyen (2017: 203).

Notwendig erscheint auch eine weitere systematische Diskussion des Kompetenzkonzepts (kollektive Ausführung einer Interaktion vs. individuelle Beiträge) (vgl. Nguyen 2017: 200; 2018: 196f.), die Rolle des Nonverbalen (*embodiment*) in der Datenerhebung und -transkription (Markee et al. 2021: 5) sowie die Rolle exogener Theorien (z.B. soziokulturelle Theorien), um nur einige Desiderata der CA-SLA-Forschung zu nennen. Eine grundlegende Herausforderung besteht darin, dass die CA-SLA-Methode keinen Zugang zu nicht-beobachtbaren sprachlichen Lernprozessen (im Kopf) besitzt.

## 5 Fazit

In Bezug auf Grenzen und Potentiale der CA-SLA-Methode führt Schwab aus:

Die konversationsanalytische Methodologie kann [...] keine unmittelbaren Antworten auf die in der Psycholinguistik gestellten Fragen nach Lernen / Erwerben als individuell-kognitivem Prozess geben. Sie kann aber helfen, fremdsprachliches Lernen / Erwerben zu erklären, indem das Bild vom Spracherwerb um eine sozial-interaktive Ebene erweitert wird, was heißen mag, dass der Blick auf den einzelnen Lerner nicht reicht, um Lernen / Erwerben zu verstehen (Schwab 2009: 109).

Im Gegensatz zur ‚traditionellen‘ psycholinguistisch orientierten Zweitspracherwerbsforschung, die das sprachliche Lernen als primär im Individuum verankert ansieht, interessiert sich die CA-SLA-Forschung für den Zweitspracherwerb in sozialer Interaktion und versteht das Lernen bzw. Erwerben von Sprachen als soziale Praxis sowie als „zunehmende Partizipation“ daran (Wagner 2004: 614). Indem die CA-SLA-Forschung beobachtbare Veränderungen in interaktionalen Praktiken der Interaktionsteilnehmenden aufzeigt, leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Untersuchung der in und durch Interaktionen innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfindenden sprachlichen Lernprozesse. Vor diesem Hintergrund gewinnen anwendungsbezogene CA-SLA-Arbeiten zunehmend an Gewicht (Markee et al. 2021).

## Literaturverzeichnis

- Albers, Timm (2011): *Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Berger, Evelyne; Pekarek Doehler, Simona (2018): Tracking change over time in storytelling practices: a longitudinal study of second language talk-in-interaction. In: Pekarek Doehler, Simona et al. (Eds.), 67–102.
- Berger, Evelyne; Skogmyr Marian, Klara (2019): *Tracking change over time using Conversation Analysis*. Pre-conference workshop at the Second International Conference on interactional Competences and Practices in a Second Language (ICOP-L2), Västerås.
- Björk-Willén, Polly (2008): Routine trouble: How preschool children participate in multilingual instruction. *Applied Linguistics* 29 (4), 555–577.
- Brouwer, Catherine E. (2003): Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning? *The Modern Language Journal* 87 (iv), 534–545.
- Brouwer, Catherine E.; Wagner, Johannes (2004): Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics* 1 (1), 29–47.
- Cekaite, Asta (2007): A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal* 91 (i), 45–62.
- Eskildsen, Søren Wind; Wagner, Johannes (2018): From trouble in the talk to new resources: the interplay of bodily and linguistic resources in the talk of a speaker of English as a second language. In: Pekarek Doehler, Simona et al. (Eds.), 143–171.

- Eskildsen, Søren Wind (2018): 'We're learning a lot of new words': Encountering new L2 vocabulary outside of class. *The Modern Language Journal* 102 (S1), 46–63.
- Eskildsen, Søren Wind (2021): Embodiment, Semantics and Social Action: The Case of Object-Transfer in L2 Classroom Interaction. *Frontiers in Communication* 6 (Article 660674), 1–19.
- Filipi, Anna (2018): Making knowing visible: tracking the development of the response token yes in second turn position. In: Pekarek Doehler, Simona et al. (Eds.), 39–66.
- Firth, Alan; Wagner, Johannes (1997): On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81 (3), 285–300.
- Hellermann, John (2007): The development of practices for action in classroom dyadic interaction: focus on task openings. *The Modern Language Journal* 91 (i), 83–96.
- Hellermann, John; Cole, Elisabeth (2009): Practices for social interaction in the language-learning classroom: disengagements from dyadic task interaction. *Applied Linguistics* 30 (2), 186–215.
- Hellermann, John; Lee, Yo-An (2014): Members and their competencies: contributions of ethnomethodological conversation analysis to a multilingual turn in second language acquisition. *System* 44, 54–65.
- Hellermann, John (2018): Talking about reading: changing practices for a literacy event. In: Pekarek Doehler, Simona et al. (Eds.), 105–142.
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kasper, Gabriele; Wagner, Johannes (2011): A conversation-analytic approach to second language acquisition. In: Atkinson, Dwight (Ed.): *Alternative approaches to second language acquisition*. London, New York: Routledge, 117–142.
- Kasper, Gabriele; Wagner, Johannes (2018): Epistemological reorientations and L2 interactional settings: a postscript to the special issue. *The Modern Language Journal* 102 (S1), 82–90.
- Kotilainen, Lari; Kurhila, Salla (2020). Orientation to learning language over time: as case analysis on the repertoire addition of a lexical item. *The Modern Language Journal* 104 (3), 647–661.
- Kunitz, Silvia (2018): Collaborative attention work on gender agreement in Italian as a foreign language. *The Modern Language Journal* 102 (S1), 64–81.
- Kunitz, Silvia; Markee, Numa (2016): Understanding the fuzzy borders of context in conversation analysis and ethnography. In: Wortham, Stanton; Kim, Deoksoon; May, Stephen (Eds.): *Discourse and education. Encyclopedia of language and education*. Cham: Springer International Publishing Switzerland, 1–13.
- Kunitz, Silvia; Markee, Numa; Sert, Olcay (Eds.) (2021): *Classroom-based Conversation Analytic Research: Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Cham: Springer Nature Switzerland AG.
- Lantolf, James, P.; Thorne, Steven, L. (2006): *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: University Press.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (2011): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. 24. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markee, Numa (2000): *Conversation analysis*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Markee, Numa (Ed.) (2015): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Hoboken und New Jersey: John Wiley & Sons.
- Markee, Numa; Kunitz, Silvia (2015): CA-for-SLA studies of classroom interaction: Quo vadis? In: Markee, Numa (Ed.), 425–439.



- Markee, Numa; Kunitz, Silvia; Sert, Olcay (2021): Introduction: CA-SLA and the Diffusion of Innovations. In: Kunitz, Silvia; Markee, Numa; Sert, Olcay (Eds.) (2021): *Classroom-based Conversation Analytic Research: Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 1–18.
- Mondada, Lorenza; Pekarek Doehler, Simona (2004): Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal* 88 (4), 501–518.
- Müller, Klaus (1983): Interaktionsstrategien in der Kommunikation von Gastarbeiterkindern: Plädoyer für eine konversationsanalytische Beschreibung des ungesteuerten Zweitspracherwerbs. In: Rath, Rainer (Ed.): *Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten bei Ausländerkindern in Deutschland*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 57–88.
- Nguyen, Hanh Thi (2017): Toward a conversation analytic framework for tracking interactional competence development from school to work. In: Pekarek Doehler, Simona; Bangerter, Adrian; de Weck, Geneviève; Filliettaz, Laurent; González-Martínez, Esther; Petitjean, Cecile (Eds.): *Interactional competences in institutional settings*. London: Palgrave Macmillan, 197–225.
- Nguyen, Hanh Thi (2018): A longitudinal perspective on turn design: from role-plays to workplace patient consultations. In: Pekarek Doehler, Simona et al. (Eds.), 195–224.
- Pallotti, Gabriele; Wagner, Johannes (Eds.) (2011): *L2 learning as social practice. conversation-analytic perspectives*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.
- Pavlenko, Aneta; Lantolf, James P. (2000): Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: Lantolf, James P. (Ed.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 155–177.
- Pekarek Doehler, Simona (2010): Conceptual changes and methodological challenges: on language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. In: Seedhouse, Paul; Walsh, Steve; Jenks, Chris (Eds.): *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 105–126.
- Pekarek Doehler, Simona (2020): Conversation analysis and second language acquisition: CA-SLA. In: Chapelle, Carol A. (Ed.): *The concise encyclopedia of applied linguistics*. West Sussex: John Wiley & Sons, 287–295.
- Pekarek Doehler, Simona (2021): Toward a Coherent Understanding of L2 Interactional Competence: Epistemologies of Language Learning and Teaching. In: Kunitz, Silvia; Markee, Numa; Sert, Olcay (Eds.) (2021): *Classroom-based Conversation Analytic Research: Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 19–33.
- Pekarek Doehler, Simona; Fasal Lauzon, Virginie (2015): Documenting change across time: longitudinal and cross-sectional CA studies of classroom interaction. In: Markee, Numa (Ed.): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 409–424.
- 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, Soren (Eds.): *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, 233–268.
- Pekarek Doehler, Simona; Wagner, Johannes; González-Martínez, Esther (Eds.) (2018): *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*. London: Palgrave Macmillan.
- Quasthoff, Uta (2006): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Eds.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* 1. Teilband. 2. durchgesehene Aufl. Paderborn: F. Schöningh (UTB, 8235), 107–120.



- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50 (4), 696–735.
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on conversation. Volumes I & II*. Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Sacks, Harvey (2003): Notes on methodology. In: Atkinson, Maxwell J.; Heritage, John (Eds.): *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 21–27.
- Schegloff, Emanuel A.; Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. *Semiotica*, 8 (4): 289–327.
- Schramm, Karen (2009): Zum Konzept der Kompensationsstrategien aus soziokultureller Perspektive: Produktionssicherndes Handeln von GrundschülerInnen in einer Deutsch-als-Zweitsprache-Fördergruppe. In: Nauwerck, Patricia (Ed.): *Kultur der Mehrsprachigkeit. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 131–147.
- Schwab, Götz (2009): *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schwab, Götz; Schramm, Karen (2016): Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Eds.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 280–297.
- Seedhouse, Paul (2005): Conversation analysis and language learning. *Language Teaching* 38, 165–187.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morrek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402 (<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>, letzter Abruf am 22.07.2022).
- Sidnell, Jack; Stivers, Tanya (Eds.) (2013): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Skintey, Lesya (2020a): CA und SLA: eine glückliche Ehe? Was kann CA- SLA zur Erforschung des zweitsprachlichen Lernens in natürlichen Interaktionen leisten? In: Eisenmann, Maria; Steinbock, Jeanine (Eds.): *Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 271–289.
- Skintey, Lesya (2020b): *Zweitspracherwerb im Kindergarten aus der Community-of-Practice- Perspektive: Ressourcen, Praktiken, Positionierungen*. Münster und New York: Waxmann.
- Thorne, Steve L.; Hellermann, John (2015): Sociocultural approaches to expert-novice relationships in second language interaction. In: Markee, Numa (Ed.), 281–297.
- Wagner, Johannes (2004): The classroom and beyond. *The Modern Language Journal* 88 (4), 612–616.
- Wagner, Johannes; Pekarek Doehler, Simona; González-Martínez, Esther (2018): Longitudinal research on the organization of social interaction: current developments and methodological challenges. In: Pekarek Doehler, Simona et al. (Eds.), 3–35.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2022, Band 2, Heft 1

## Cross-Cultural Pragmatics

Ein neuer sprach- und kulturvergleichender Ansatz

Juliane House

Universität Hamburg & Hellenic American University, USA

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird ein neuer sprach- und kulturvergleichender Ansatz vorgestellt. Die Forschungsmethodik dieses Ansatzes ist pragmalinguistisch, corpus-basiert und bottom-up ausgerichtet. Nach einer Vorstellung der forschungsmethodischen Grundlagen dieses neuen Ansatzes wird über drei Case Studies berichtet, die sich auf folgende drei diskrete, aber unmittelbar zusammenhängende Ebenen erstrecken: Ausdruck, Sprechakt und Diskurs.

**Schlagwörter:** Cross-Cultural Pragmatics; Forschungsmethodik; Case Studies; English-Chinese; German-Japanese

### Abstract

In this paper, I describe an innovative contrastive pragmatic approach. The research methodology of this approach is pragmalinguistic, corpus-based and bottom-up. Following a description of the research-methodological basis of this approach, the paper reports on three case studies, which relate to the following three discrete, but interconnected levels: expression, speech act, and discourse.

**Keywords:** Cross-Cultural Pragmatics; Research Methodology; Case Studies; English-Chinese; German-Japanese



# 1 Introduction

This contribution is based on a plenary lecture presented at the conference ‚Methodische Zugänge zur Interaktionsforschung DAFZ‘ as well as a book recently published by Cambridge University Press: *Cross-Cultural Pragmatics* (House & Kadar 2021).

Let me first of all answer the question: What is ‘Cross-Cultural Pragmatics’: Cross-cultural pragmatics is the study of the use of language by human beings in different languages and cultures. Consider the following utterance:

**Example 1:**

Can you open the window? (English)

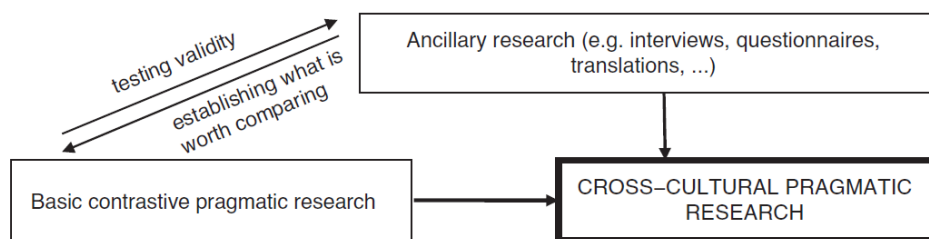
Bang wo dakai chuanghu. (Chinese)

帮我打开窗户。

Help me open the window.

Here we can see that English prefers the modal verb *can*, while in Chinese the comparable request tends to be formulated as an imperative expression mitigated by the expression ‘help me’. This is already a striking pragmalinguistic difference.

Up until the 1970s, the concept ‚cross-cultural‘ was used very rarely in linguistics and applied linguistics. This changed in 1989 with the publication by an international research consortium known as the ‘Cross-Cultural Speech Act Realisation Project’ (CCSARP): ‘Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies’ (Blum-Kulka et al 1989), which turned out to be a landmark in cross-cultural pragmatics. Despite being criticized for its supposedly contextless data, the CCSARP method is still today used worldwide with many different languages and language varieties. The methodology presented in House and Kadar (2021) offers a genuinely new comprehensive methodology. This methodology can be outlined in the following overview:



**Figure 1:** Cross-Cultural Pragmatic Research Methodology

As we can see in Figure 1, Contrastive pragmatic research covers a **basic methodological approach** by means of which the cross-cultural pragmatician is guided to conduct data-based comparative linguistic analyses. However, cross-cultural pragmatics not only relies on contrastive pragmatic research: it also uses **ancillary methods** supporting the linguistic analysis through interviews, surveys, translation and other relevant tasks. The suggested approach rests on a number of methodological assumptions which will be explained in further detail in the next section.

## 1.1 Basic assumptions underlying the research methodology suggested for Cross-Cultural Pragmatics

The following six components make up the cross-cultural research methodology:

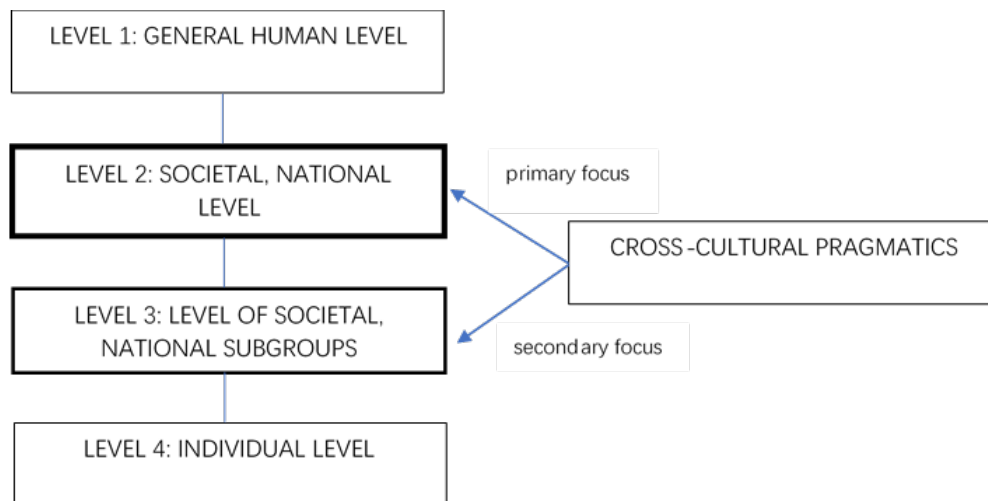
1. *Corpora*: Cross-cultural pragmatic research needs to be based on corpora, i.e. searchable collections of machine-readable texts of various size.
2. The research methods used are both qualitative and quantitative.
3. *More than one language*: Cross-cultural pragmatics may pursue an interest in intra-cultural and intralinguistic variation of languages, including social and regional dialects, style levels, variation according to gender and age, and so on. However, cross-cultural research ideally includes various languages.
4. *Emic and etic perspectives*: Considering that the researcher's view of cross-cultural pragmatic data is very often etic because various languages tend to be involved in the analysis, it is important to balance emic and etic views by resorting to experts who are cultural insiders of the languages involved in the research.
5. *Linguistically based terminology*: Cross-cultural pragmatics operates with a linguistically based terminology, reflecting an endeavour to shy away from using essentially psychological and cultural concepts such as 'ideology', 'values' or 'identity'. A typical example of a cross-cultural pragmatic term is 'LINGUACULTURE', a term indicating how culture is manifest through particular patterns of language use, and emphasizing the inherently close relationship between language and culture.
6. *Comparability*: An important issue in cross-cultural pragmatic research is how we conduct the comparison itself: the issue of comparability emerges with both the corpora selected and the phenomena to be considered in the research.

## 1.2 What is 'culture'?

An important concept in cross-cultural pragmatic research is 'culture' – a concept that has been the concern of many different disciplines, such as philosophy, sociology, anthropology, literature, and cultural studies. The definitions offered in these fields vary according to the particular frame of reference invoked. In 1952, Kroeber and Kluckhohn had already collected as many as 156 (!) definitions of culture. We define 'culture' as a group's dominant and learned set of habits, conventions, norms and traditions. In general, one can distinguish two fundamental concepts of culture: the humanistic concept and the anthropological concept of culture.

- The humanistic concept centres on the 'cultural heritage' of a community as a model of refinement. Culture here refers to the exclusive collection of a community's masterpieces in literature, fine arts, music and so on.
- The anthropological concept of culture refers to the overall way of life of a community, i.e., all those traditional, explicitly and implicitly conventionalized designs for living that act as potential guides for the behaviour of members of a particular culture.

Another way of classifying the complex notion of 'culture' refers to four different levels of 'culture', as displayed in the following figure:



**Figure 2:** Levels of Culture (adapted from House 2005)

### 1.3 Research strands influencing Cross-cultural Pragmatics

An area with strong influence on cross-cultural pragmatics is research into the role of psycholinguistic factors in situated language use. An early representative of this body of inquiries is Hoppe-Graff et al. (1985), who proposed a binary distinction between what they called ‘standard’ and ‘non-standard’ situations in the realisation of speech acts. According to Hoppe-Graff et al. (1985: 90), a situation qualifies as ‘standard’ for a language user if “the speaker assumes with a fair amount of certainty that the partner is able and willing to perform act A”, while in a ‘non-standard situation’, the speaker needs to engage in an active search for, and use of, information from the environmental context. Various experiments conducted by Hoppe-Graff et al. showed that, in standard situations, participants tend to use different ways to realise speech acts than they would use in non-standard situations. In the methodology to be described below, standard situations are indicated in a corpus by Ritual Frame Indicating Expressions (RFIE) (see below for details).

#### 1.3.1 The Cross-Cultural Speech Act Realisation Project (CCSARP) (Blum-Kulka et al. 1989)

The general goal of the CCSARP investigation was to establish patterns of REQUEST and APOLOGY realisations under different social constraints, across a number of languages and cultures, including both native and non-native varieties. The goals of the projects were:

1. To investigate similarities and differences in the realisation patterns of the speech acts REQUEST and APOLOGY across languages and language varieties, relative to the same social constraints (cross-cultural variation).
2. To investigate the effect of certain social variables (Power and Social Distance) on the realisation patterns of given speech acts within speech communities (sociopragmatic variation).
3. To investigate the similarities and differences in the realisation patterns of given speech acts between native and non-native speakers of a given language, relative to the same social constraints (interlanguage variation). The study was designed to allow for a reliable comparability both along the situational (sociopragmatic), cultural, and native/non-native axes.

In the CCSARP research, respondents from seven different LINGUACULTURES were asked to fill in realisations of the speech acts REQUEST or APOLOGY in the blank lines provided. In the following examples of test items, (a) is constructed to elicit a REQUEST and (b) to elicit an APOLOGY:

**Example 2:**

(a) At the university. Ann missed a lecture yesterday and would like to borrow Judith's notes.

Ann: \_\_\_\_\_

Judith: Sure, but let me have them back before the next week.

(b) A college teacher's office. A student has borrowed a book from her teacher, which she promised to return today. When meeting her teacher, however, she realises that she forgot to bring it along.

Teacher: Miriam, I hope you brought the book I lent you last week.

Miriam: \_\_\_\_\_

Teacher: Okay, but please remember it next week.

(Blum-Kulka et al. 1989: 14)

In the 1990s and the 2000s, the CCSARP research methodology was criticized, most famously by Gino Eelen (2001), who attacked it for its preference of elicited and essentially de-contextualized data, when it was clear to many at that time that it is 'naturalistic', fully contextualised data which can be the only reliable and valid data source for cross-cultural research. Further, CCSARP was attacked for its (supposed) universalist stance. Despite this criticism, there were and still are today many publications worldwide with different language pairs which essentially replicate the CCSARP methodology. The original CCSARP methodology from the 1980s was, however, never changed or further developed, leaving the field of Cross-Cultural Pragmatics in a theoretical and methodological void.

This is why an entirely new Cross-Cultural Approach is necessary today. One of the publications that explicitly propagate the new approach is the journal *Contrastive Pragmatics* (published since 2020 by Brill), another one is the volume *Cross-Cultural Pragmatics* mentioned above.

## 2 Cross-Cultural Pragmatics: Research Methodological Procedures

One necessary ingredient of cross-cultural pragmatics is its focus on **conventionalisation** and the related **replicability** as pillars of any contrastive analysis. The following figure gives an overview of the suggested methodological procedure, here with reference to Ritual Frame Indicating Expressions (RFIEs):



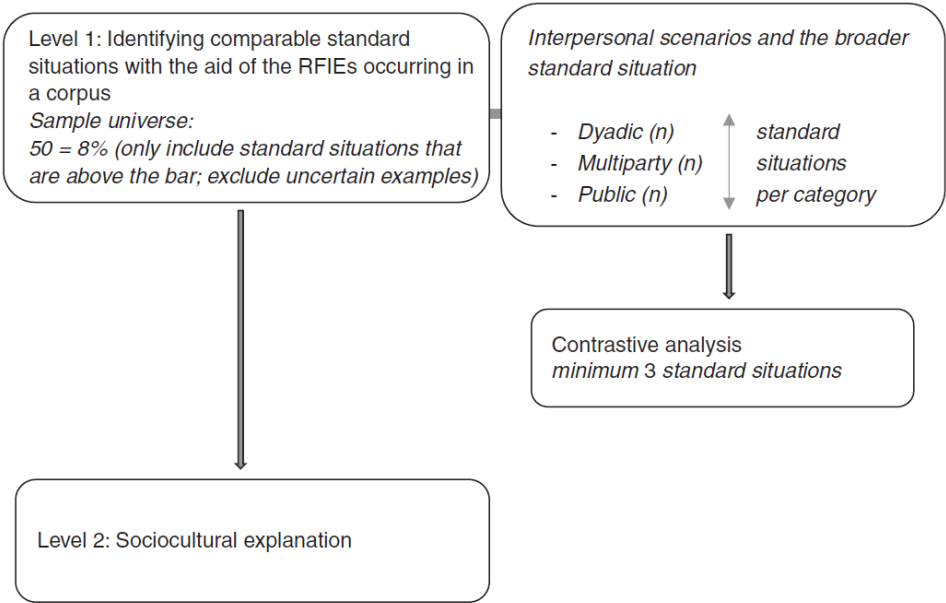


Figure 3: Cross-cultural pragmatic research procedure

The following two figures illustrate categories of cross-cultural pragmatic importance highlighting the concepts of conventionalisation and replicability: the system of *gambits* originally developed by Edmondson and House (1981; and see Edmondson et al. 2022) as well as the categories of *discourse preferences* German-English (House 2006). These two systems are explicitly based on conventionalisation and replicability.

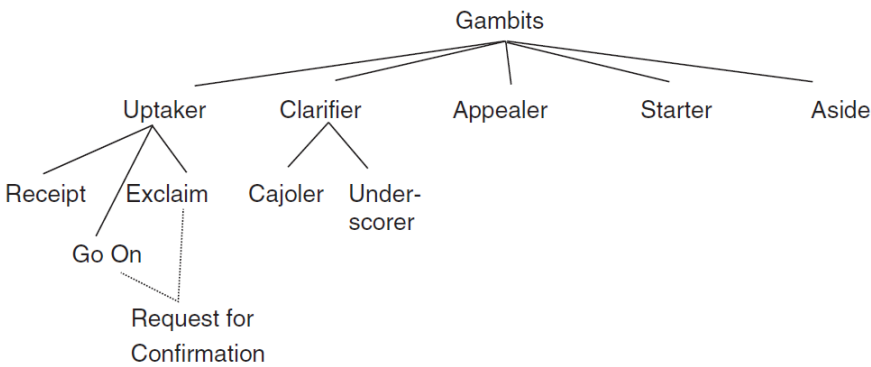
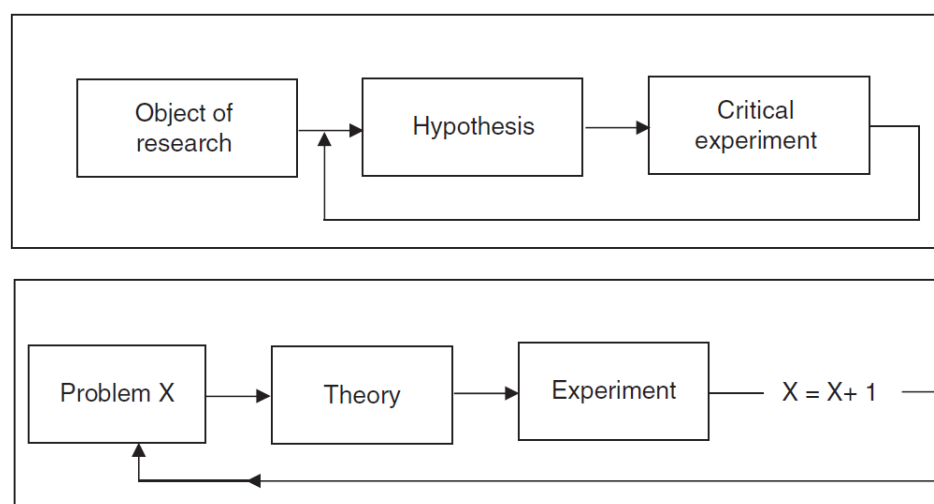


Figure 4: The replicable system of conventionalised Gambits (adapted from House & Kadar 2021)

| German                      |   | English                        |
|-----------------------------|---|--------------------------------|
| Directness                  | ↔ | Indirectness                   |
| Orientation towards self    | ↔ | Orientation towards other      |
| Orientation towards content | ↔ | Orientation towards addressees |
| Explicitness                | ↔ | Implicitness                   |
| Ad hoc formulation          | ↔ | Routines                       |

Figure 5: Conventionalised discourse preferences in two LINGUACULTURES (adapted from House 2006)

As a departure point for analysis, cross-cultural pragmatics follow a strictly bottom-up procedure, in the spirit of Karl Popper (1934), (see here the methodology chapter in Edmondson & House 2011). The basic idea is that the cross-cultural pragmatician ‘innocently’ approaches the data – i.e., never setting out to confirm, but rather to disconfirm, her hypothesis – and if a hypothesis turns out to be disconfirmed, an alternative hypothesis needs to be pursued, as can be seen in the following figure:



**Figure 6:** Popper's Research Methodology (adapted from Edmondson & House 2011: 30)

### 3 Three Levels of Cross-Cultural Pragmatic Comparison: Expression – Speech Act – Discourse – each illustrated by a case study

#### 3.1 Level 1: Expression

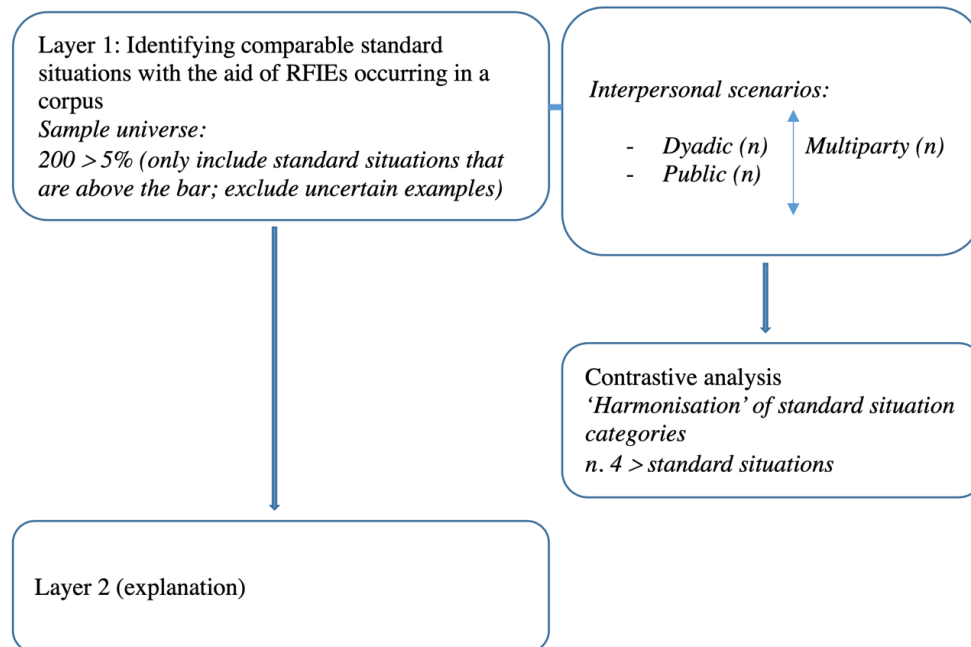
Expressions fall under the category of Ritual Frame Indicating Expressions (RFIE). ‘Ritual frame’ refers to a cluster of standard situations in which rights and obligations – which are the essence of ritual – prevail, and one is expected to follow these rights and obligations to maintain one’s (sacred) face. ‘Ritual frame’ describes awareness of the particular standard situation in which participants find themselves. Indicating standard situations within a ritual frame facilitates the reproduction of social structures in a particular *LINGUACULTURE* (Goffman 1974). By ‘*LINGUACULTURE*’ we mean culture manifested through patterns of language use, as indicated above.

In cross-cultural pragmatic studies of RFIEs we deploy a micro (bottom-up) data-driven and corpus-based investigation, the goal being a) to pin down the cluster of standard situations a particular RFIE indicates (establishing a map of a ritual frame), and b) to deploy a contrastive inquiry in order to capture linguacultural differences between RFIE pairs.

A theory of RFIEs also helps us to connect various seemingly unrelated pragmatic phenomena such as honorifics and Illocutionary Force Indicating Devices (IFIDs) (e.g., *THANKS*). An IFID can be defined as a formulaic, routinised expression, which makes a speech act explicit.

In the following I will present a summary of a case study of expressions taken from Chinese and English corpora (see Kadar & House 2020).

The research methodology used is illustrated in the following figure.



**Figure 7:** Methodological Procedure of a Case Study involving RFIEs in two LINGUACULTURES

### 3.1.1 Data: Two corpora

The data used in this study included Mandarin Chinese and English corpora of comparable size.

The Chinese corpus consisted of 1,000 occurrences of the Chinese RFIE *qing* ('please') and *duibuqi* ('sorry'). We compiled this corpus on the basis of the Modern Chinese General Balanced Corpus, a collection of approximately 100 million characters, which includes dialogues, political articles, legal documents, news reports, and various literary works. The texts in the corpus cover the period from 1919 (the establishment of the Republic of China) to the beginning of the 21st century. In the course of data collection for the present project, we collected 200 occurrences of the RFIEs.

The English corpus held the same quantity of 1,000 uses of the English RFIE *please* and *sorry* from the British National Corpus (BNC). The BNC is a 100-million-word collection of samples of written and spoken language from a wide range of sources, designed to represent a cross-section of British English from the latter part of the 20th century, both spoken and written. The BNC includes, for example, extracts from regional and national newspapers, specialist periodicals, and spoken language collected in different contexts, ranging from formal business or government meetings to radio shows and phone-ins.

### 3.1.2 Analysis and Results

The corpus search revealed the following Standard Situations indicated by the RFIEs *dubuqi* and *sorry*.

| Chinese RFIE ( ‘dubuqi’ 对不起)          | English RFIE ( ‘sorry’ )              |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| family and ceremonial                 | n/a                                   |
| institutional (power-salience)        | institutional (power-salience)        |
| administrative (power is not salient) | administrative (power is not salient) |
| political language use                | political language use                |
| n/a                                   | classroom                             |

**Table 1:** Standard situations indicated by the Chinese RFIE *dubuqi* and the English RFIE *sorry*

The distribution of English ‘sorry’ is as follows:

| Overall number | Dyadic   | Multiparty | Public     |
|----------------|----------|------------|------------|
| 200            | 78 (39%) | 91 (45.5%) | 31 (15.5%) |

**Table 2:** Distribution of the RFIE *sorry* in the interpersonal scenarios in the English corpus

And the overall distribution of ‘sorry’ in the English corpus can be described as in the following Table 3:

| Interpersonal scenario                | Dyadic (78) | Multiparty (91) | Public (31) |
|---------------------------------------|-------------|-----------------|-------------|
| Standard situation                    |             |                 |             |
| Administrative (power is not salient) | 49          | 28              | n/a         |
| Classroom                             | n/a         | 26              | n/a         |
| Institutional (power-salience)        | 29          | 37              | n/a         |
| Political language use                | n/a         | n/a             | 31          |

**Table 3:** Overall Distribution of the RFIE *sorry* in the English corpus

An immediate point to note is that there are *very few* public uses in the English corpus.

While the interpersonal scenario ‘Classroom’ clearly belongs to ‘Institutional’. However, since the use of ‘sorry’ is so prevalent in this context, we decided to categorise it as a separate standard situation.

Here are some examples of the RFIE ‘sorry’ in the English corpus

**Example 3:**

The following examples illustrate the use of ‘sorry’ in the context of a classroom:

How many tens in one hundred. Oh sorry, ten.

We will start to think about Nick. No sorry you’ve got notes about Nick.

‘Sorry’ is used here to introduce self-correction.

**Example 4:**

The following examples illustrate the use of ‘sorry’ in administrative contexts:

Lorna, sorry. I thought you have some more questions.

Oh, yes, sorry, I thought mine was a copy.

‘Sorry’ is here used as indicator of self-correction.

The following Table 4 shows the incidence of ‘sorry’ used in the context of a NON-APOLOGY:

| Interpersonal scenario        | Dyadic (78)                              | Multiparty (91)                          | Public (31)                              |
|-------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Standard situation</b>     |                                          |                                          |                                          |
| <b>Administrative</b>         | 29<br>10 attention-getting<br>13 repairs | 37<br>15 attention-getting<br>19 repairs | n/a                                      |
| <b>Classroom</b>              | n/a                                      | 26<br>9 attention-getting<br>12 repairs  | n/a                                      |
| <b>Institutional</b>          | 49<br>attention-getting<br>22 repairs    | 28<br>17 attention-getting<br>9 repairs  | n/a                                      |
| <b>Political language use</b> | n/a                                      | n/a                                      | 31<br>17 attention-getting<br>14 repairs |

**Table 4:** Distribution of RFIE sorry indicating NON-APOLOGIES, i.e., repairs, attention getting

As we have seen, the RFIE ‘sorry’ is often used as a giveaway expression, frequently indicating other phenomena than APOLOGIES. This is already an interesting result.

Let us now look at what happens in the Chinese corpus. The following Table 6 shows the overall distribution of ‘duibuqi’ indicating Standard Situations and interpersonal scenarios.

| Overall number | Dyadic   | Multiparty | Public     |
|----------------|----------|------------|------------|
| 200            | 48 (24%) | 71 (35.5%) | 81 (40.5%) |

**Table 5:** Overall number of the RFIE ‘duibuqi’ indicating interpersonal scenarios

| Interpersonal scenario                   | Dyadic (48) | Multiparty (71) | Public (81) |
|------------------------------------------|-------------|-----------------|-------------|
| Standard situation                       |             |                 |             |
| Family & Ceremonial                      | 17          | 34              | n/a         |
| Administrative<br>(power is not salient) | 31          | n/a             | n/a         |
| Institutionalised<br>(power-salience)    | n/a         | 37              | 49          |
| Political language use                   | n/a         | n/a             | 32          |

**Table 6:** Overall distribution of the RFIE ‘*duibuqi*’ indicating standard situations and interpersonal scenarios

Table 7 shows how often ‘*duibuqi*’ is used in a NON-APOLOGY context (in brackets):

| Interpersonal scenario                   | Dyadic (48) | Multiparty (71) | Public (81) |
|------------------------------------------|-------------|-----------------|-------------|
| Standard situation                       |             |                 |             |
| Family & Ceremonial                      | 17 (3)      | 34 (2)          | n/a         |
| Administrative<br>(power is not salient) | 31 (6)      | n/a             | n/a         |
| Institutionalised<br>(power-salience)    | n/a         | 37 (3)          | 49          |
| Political language use                   | n/a         | n/a             | 32          |

**Table 7:** Distribution of the RFIE ‘*duibuqi*’ in a NON-APOLOGY use in brackets and underlined

An immediate point to note here (apart from the standard situations) is the following: there are very many public uses. This clearly indicates that ‘*duibuqi*’ is used as a momentous and weighty apology expression, and only infrequently as a NON-APOLOGY.

Here are two examples illustrating how the RFIE ‘*duibuqi*’ is used in the standard situation Family & Ceremonial:

**Example 5:**

他向前走了一步，摸了一把脸上的雨水和泪水，等呜咽声从喉咙里咽下去以后，才继续说：

这些年来，我给大家办的事太少了，许多乡亲们直到现在还少吃没穿的，我对不起乡亲们！

He made a step forward, wiped off the tears from his face, and after a crying guttural sound he said:

“In these years, I’ve done too little for everyone, so many of my fellow villagers are still in poverty, I have to apologise for failing my fellow villagers.”

**Example 6:**

不起，请开壶龙井！

Sorry, please open this jar of Longjing tea!

As opposed to the English RFIE ‘sorry’, the Chinese RFIE ‘*duibuqi*’ – which is the standard translation equivalent of ‘sorry’ – is a ‘politeness-heavy’ expression due to its honorific origin. In most of the cases in our Chinese corpus, ‘*duibuqi*’ indicates a proper and serious apology. This is very different from the RFIE ‘sorry’ in English, which, as we have seen above, is often used as a ‘POLITENESS-LIGHT’ expression.

3.2 Level 2: Speech Acts

Cross-cultural pragmatic studies on speech acts can benefit from using the following replicable and finite interactional speech act typology. This typology is a classification of speech acts that can be useful in analysing and interpreting human linguistic behaviour. The case study described in this section is also based on several of the speech acts listed in this typology.

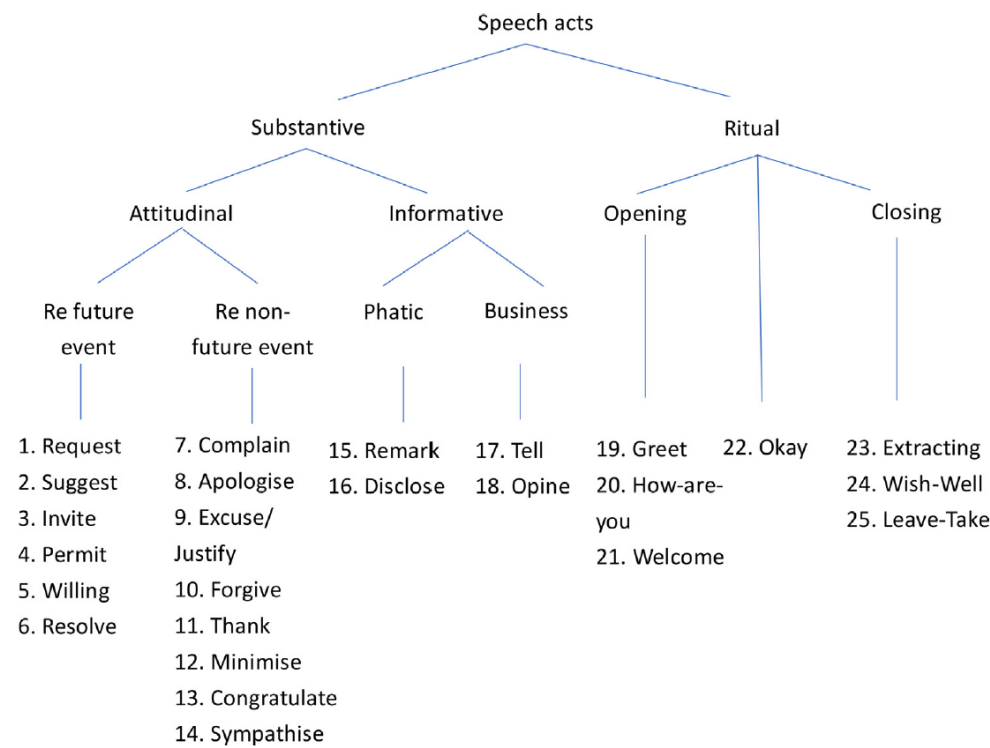


Figure 8: An interactional speech act typology (adapted from Edmondson & House (1981: 98, and Edmondson et al. 2023)

In the following I present a summary of a historical cross-cultural pragmatic case study in which Chinese and English realisations of certain speech acts are compared. The study involved a diplomatic interaction between Chinese and American diplomats from the 19th century. It is an example of strictly language-anchored research – obviously in a historical case study there is no way one can look into participants’ minds. The study involved exchanges of diplomatic notes – ‘Démarche’ (*zhaozhui* 照會 in historical Chinese). In diplomatic notes, aggression tends to be veiled through the operation of a conventionalised ritual frame, and it often occurs under a veneer of civil diplomatic language. Watts (1999) has referred to this phenomenon as resembling an ‘Iron fist in a velvet glove’. With respect to diplomatic notes, it seems important to examine what exactly goes on in terms of language



use, and in particular with respect to the use of speech acts and how their use reflects the dynamics of intercultural communication at the time. In diplomacy, interactions often take place in the form of genres with strictly conventionalized ritual features (Kadar 2017) including the use of expressions of deference such as ceremonial forms of address and the operation of complex participation and ratification in Goffman's (1967, 1974) sense: while a diplomat may exchange seemingly 'personal' remarks with the recipient, ultimately he must act as a representative of a country rather than as an individual. The operation of a ritual frame in diplomatic interactions manifests itself in participants' rights and obligations.

### 3.2.1 Methodology and data

The following two research questions were formulated:

1. How is aggression realised in the ritual genre of diplomatic notes?
2. What do realisation patterns of the speech acts used in these notes reveal about intercultural diplomatic communication in the given context?

We follow the logic of Karl Popper's empirical research methodology: although our initial assumption was that in diplomatic notes aggression will essentially be realised through REQUESTS, we decided to explore our corpus without any pre-categorization other than basing our work on the above displayed interactional typology of speech acts, and here we worked in particular with the speech act TELL (see Figure 8). The speech act TELL is defined as follows:

The Tell we might call the most "neutral" informative illocution. ... The assumption behind Tell is that the content of the illocution – the "fact" communicated – is of interest and relevance to the hearer's concerns and interests, and Tells are therefore made as a response ... to the hearer's explicit or implicit desire to know the fact. (Edmondson and House 1981: 177-178)

The reason why we used the category TELL rather than Searle's 'Representatives (Assertives)' is that we pursue interest in the interactional features of TELL, i.e., we do not assume that TELL is always informative.

The Corpus consists of 25 diplomatic notes exchanged between the US representative Cushing and his counterpart, the Chinese representative Ching, between the 27th of February and the 24th of May 1844. Originally Cushing's diplomatic notes were translated into Classical Chinese, and a sinologist in Cushing's team translated the Chinese diplomatic notes into English (see House et al. 2022: 5).

| Diplomatic notes           | Number of English words/Chinese characters |
|----------------------------|--------------------------------------------|
| Cushing's diplomatic notes | 6,700                                      |
| Ching's diplomatic notes   | 7,315                                      |

**Table 8:** Corpus of diplomatic notes

### 3.2.2 Analysis and Results

In the following I will first present an analysis of Cushing's diplomatic notes through the lens of speech acts, concretely I will investigate how the speech act *TELL* is employed as an instrument of aggression. Secondly, I will present the analysis of the Chinese data.

In looking at the exchange of the diplomatic notes in the corpus, it became clear that the Chinese diplomat Ching tries to prevent the American ship to enter Chinese territory, which the American diplomat Cushing not only ignores, but counters with intentions to enter nonetheless – albeit couching this intention in the pseudo-politeness of the diplomatic genre. Consider the following example of Cushing's strategy:

**Example 7:**

SIR: I have the honour to inform your excellency that the United States frigate Brandywine, bearing the broad pennant of Commodore Parker, proceeds this day to Whampoa [a port in Shanghai] on a visit, for a few days, of courtesy and civility to the capital of the Province. (Cushing & Ching Corpus, cited from House et al. 2022: 7)

In this example, Cushing realises a diplomatic *TELL* presenting the other with a *fait accompli*, which is here a form of threatening aggression as it signals that the other's previous prohibition to come is effectively ignored. Here we see a relatively 'restrained' *TELL* in the Cushing corpus. The following example is a more openly aggressive realisation of the speech act *TELL*, in which the threat is cleverly packaged as informing the other about a hypothetical situation in a manner-of-fact way:

**Example 8:**

The rules of politeness and ceremony observed by Sir Henry Pottinger were doubtless just and proper in the particular circumstances of the case. But, to render them fully applicable to the United States, it would be necessary for my Government, in the first instance, to subject the people of China to all the calamities of war, and especially to take possession of some island on the coast of China, as a place of residence for its Minister. (Cushing & Ching Corpus, cited from House et al. 2022: 8)

Over and above the *TELLs*, we find other speech acts intertwined with *TELL*, e.g., *COMPLAINS*.

*COMPLAINS* are frequently employed in diplomatic notes because they point to the rationale triggering the note (preventing entry on the part of the Chinese diplomat and insisting on entering on the part of the American diplomat). Such a use of a *COMPLAIN*, combined with a *TELL*, is illustrated by the following example, where the *COMPLAIN* is marked:

**Example 9:**

When I addressed your excellency on the 13th, thanking you for copies of the treaty of Nanking and that of Portugal, I was not aware of the fact, which I have since discovered to my regret, that your excellency did not deem it convenient to communicate to me the whole of the treaty of Nanking (Cushing & Ching Corpus, cited from House et al. 2022: 9)

The following is a summary of the American diplomat Cushing's use of *TELLs* and other Speech Acts intertwined with *TELL*:

| Type of aggression-relevant speech acts                  | Distribution of aggression-relevant speech acts (in words) | Proportion (overall size of Cushing corpus: 6,700 words) |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| TELL                                                     | 3,165                                                      | 47.23%                                                   |
| COMPLAINS<br>(intertwined with TELL)                     | 587                                                        | 8.76%                                                    |
| REQUESTs<br>(intertwined with TELL)                      | 470                                                        | 7.01%                                                    |
| Suggests<br>(intertwined with TELL)                      | 186                                                        | 2.77%                                                    |
| Excuse/Justify and Sympathise<br>(intertwined with TELL) | 121                                                        | 1.80%                                                    |
| Total                                                    | 4,529                                                      | 67.59%                                                   |

**Table 9:** The use of the speech act Tell and other Speech acts intertwined with Tell in the American corpus

Let us now look more closely at the Chinese Diplomatic notes: All TELLS in Ching's Diplomatic Notes in the Chinese corpus appear to be devoid of aggression. The following example illustrates this point:

**Example 10:**

「現在大皇帝福壽安康，遐邇同慶，理合復知貴公使，以答慕義之忱。」

“At the present time, the great Emperor is in the enjoyment of happy old age and quiet health, and is at peace with all, both far and near; of which it is proper, in reply, to inform the honorable Plenipotentiary, in order to answer his sincere desire of what is just and proper.”

(cf. House et al. 2022: 16)

An additional pragmatic function of such ‘innocent’ TELLS in the Chinese corpus is the following: the Chinese diplomat Ching realises the speech act TELL essentially to appease the aggressor, as shown in the following example:

**Example 11:**

「又本兼護部堂於二月十四日具奏貴公使仍請進京，並願由內河行走一案，本月十九日，接奉軍機大臣字寄大皇帝諭旨，頒給調任兩廣總督耆欽差大臣關防，與貴公使酌商定議。」

“Again: I, the acting Governor General, upon the 2nd moon, and the 4th day, (April 1, 1844,) memorialized the Emperor, that the honorable Plenipotentiary still requests to go to Peking, and is willing to go by the inner rivers. This, too, is on record. Upon the 19th of the present month (May 6) I received a communication from the Privy Council, stating that the August Emperor's will has been promulgated, to deliver over the seal of Imperial High Commissioner to Tsiyeng, Governor General of the two Kwang, in order that with the honorable Plenipotentiary he may negotiate and settle deliberations.”

(cf. House et al. 2022: 16)

The following is a summary of the results of the analysis of Ching's use of speech acts associated here with fending off aggression:

| Type of speech acts fending off aggression | Distribution of speech act occurrences fending off aggression (in characters) | Proportion (overall size of Ching corpus: 7,315 words) |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| COMPLAINS                                  | 2,251                                                                         | 30.77%                                                 |
| REQUESTS                                   | 1,927                                                                         | 26.34%                                                 |
| Total                                      | 4,178                                                                         | 57.11%                                                 |

**Table 10:** Distribution of Ching's use of Speech Acts in the Chinese corpus

As Table 10 shows, the Chinese speech acts relating to the fending off of aggression are REQUESTS and COMPLAINS, but not TELLS.

The case study described above provided an analysis of interactional speech acts with a focus on linguistic realisations. Such an analysis can reveal what happens in a case where it is tempting to refer to aggression in a broad sense using emotive overgeneralizations. Another advantage of an analysis like the one presented in this study is that the speech act system employed is replicable.

We may now venture beyond speech acts looking at intercultural interaction through another level: Discourse.

### 3.3 Level 3: Discourse

In the following, I summarise a cross-cultural pragmatic case study in the field of Language and Politics involving German and Japanese WAR CRIME APOLOGIES (cf. House & Kadar 2021b).

#### 3.3.1 Methodology and Data

In this case study the following two research questions were formulated:

1. Which APOLOGY COMPONENTS are present in the German and Japanese Corpora?
2. What are the differences between the German and the Japanese WAR CRIME APOLOGIES?

Two Corpora were used, each consisting of 15 most representative, official apologies made by German and Japanese representatives of the state. All of these 2x 15 apologies are online publicly available. They are the most well-known and most commented on WAR CRIME APOLOGIES. The study is longitudinal, i.e. diachronic across time after WWII.

#### 3.3.2 Analysis of the individual corpora

The following five traditional APOLOGY COMPONENTS or strategies developed by the above described Cross-Cultural Speech Act realization Project were used in the analysis:

- IFID (Illocutionary Force Indicating Devices), i.e. routinised formulaic expression making a speech act explicit
- Taking on Responsibility
- Explanation or Account
- Offer of Repair

- Promise of Forbearance

I will first present the analysis of how these components feature in the Japanese APOLOGIES, and then move on to the analysis of the German data.

The following Table 11 shows the analysis of the components of the Japanese WAR CRIME APOLOGIES:

|      |                                                                               | IFID | Accepting responsibility | Explanation or account | Offer of repair | Promise of forbearance | META | UPGRADER |
|------|-------------------------------------------------------------------------------|------|--------------------------|------------------------|-----------------|------------------------|------|----------|
| 1957 | Prime Minister Kishi Nobusuke to Burma                                        | x    | ✓                        | x                      | x               | x                      | x    | ✓        |
| 1965 | Minister of Foreign Affairs Shiina Etsusaburo to Australia                    | ✓    | ✓                        | x                      | x               | x                      | x    | ✓        |
| 1972 | Prime Minister Kakuei Tanaka to the People's Republic of China (communique)   | ✓    | ✓                        | x                      | ✓               | x                      | x    | ✓        |
| 1982 | Chief Cabinet Secretary Kiichi Miyazawa to the Republic of Korea (communique) | x    | ✓                        | x                      | x               | x                      | x    | ✓        |
| 1984 | Prime Minister Yasuhiro Nakasone to China                                     | x    | ✓                        | x                      | x               | x                      | x    | ✓        |
| 1989 | Prime Minister Takeshita Noboru to the nations of Asia (Japanese Diet)        | ✓    | ✓                        | x                      | x               | ✓                      | x    | ✓        |
| 1990 | Prime Minister Toshiki Kaifu to Korea                                         | ✓    | ✓                        | x                      | x               | x                      | x    | ✓        |
| 1992 | Chief Cabinet Secretary Koichi Kato to Korea (Comfort Women)                  | ✓    | ✓                        | x                      | x               | ✓                      | x    | ✓        |
| 1998 | Prime Minister Keizo Obuchi to China (communique)                             | ✓    | ✓                        | x                      | ✓               | ✓                      | x    | ✓        |
| 2001 | Chief Cabinet Secretary Yasuo Fukuda to the nations of Asia                   | ✓    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓    | ✓        |
| 2001 | Prime Minister Junichiro Koizumi to Korea (Comfort Women)                     | ✓    | ✓                        | x                      | x               | ✓                      | ✓    | ✓        |
| 2003 | Prime Minister Junichiro Koizumi to Asian Nations                             | ✓    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓    | ✓        |
| 2005 | Prime Minister Junichiro Koizumi to Asian Nations                             | ✓    | ✓                        | x                      | x               | ✓                      | ✓    | ✓        |
| 2010 | Prime Minister Naoto Kan to Korea (Comfort Women)                             | ✓    | ✓                        | x                      | x               | ✓                      | ✓    | ✓        |
| 2015 | Japanese Foreign Minister Fumio Kishida to South Korea                        | ✓    | ✓                        | x                      | x               | ✓                      | ✓    | ✓        |

**Table 11:** APOLOGY COMPONENTS in the Japanese corpus

As Table 11 illustrates, IFIDs feature in all but one of the Japanese APOLOGIES, and the strategy of ACCEPTING RESPONSIBILITY is a 'Superstrategy' in that it is present in all APOLOGIES in our Japanese corpus. The following extract illustrates the operation of this strategy:

**Example 12:**

May 25, 1990: Prime Minister Toshiki Kaifu, in a meeting with President Roh Tae Woo said:

「私は、大統領閣下をお迎えしたこの機会に、過去の一時期、朝鮮半島の方々が我が国の行為により耐え難い苦しみと悲しみを体験されたことについて謙虚に反省し、率直にお詫びの気持ちを申し述べたいと存じます。」

“I would like to take the opportunity here to humbly reflect upon how the people of the Korean Peninsula went through unbearable pain and sorrow as a result of our country's actions during a certain period in the past and to express that we are sorry.”

The issue of Japanese ‘war responsibility’ has been the subject of much debate (see e.g., Field 1995 for an overview). However, on the basis of pragmatic evidence, we can confirm that the strategy of ACCEPTING RESPONSIBILITY is indeed always present in Japanese WAR CRIME APOLOGY realisations. It is generally ‘Japan’ as an entity and not the ‘Japanese people’ that are discursively positioned as a party ACCEPTING RESPONSIBILITY for war crimes (in contrast to the German WAR CRIME APOLOGIES, see below).

The component ‘Explanation or Account’ is the only strategy which is completely absent from the Japanese WAR CRIME APOLOGY corpus. This absence may be explained by the severity of the moral transgressions involved: acts of explaining war crimes could be interpreted as speech acts of EXCUSE/JUSTIFY – which would be unacceptable.

The component ‘Offer of Repair’ occurs only twice in our corpus, and only in communiques which were issued jointly by Japan and the country to which the apology is offered. The component ‘Promise of Forbearance’, however, occurs frequently in the Japanese corpus, although it only emerged in the late 1980s. Here is an example:

**Example 13:**

April 22, 2005 Prime Minister Junichiro Koizumi said:

「我が国は、かつて植民地支配と侵略によって、多くの国々、とりわけアジア諸国の人々に〓して多大の損害と苦痛を与えました。こうした歴史の事実を謙虚に受けとめ、痛切なる反省と心からのお詫びの気持ちを常に心に刻みつつ、我が国は第二次世界大〓後一貫して、〓〓大国になっても軍事大国にはならず、いかなる問題も、武力に依らず平和的に解決するとの立場を堅持しています。」

“Japan squarely faces these facts of history in a spirit of humility. And with feelings of deep remorse and heartfelt apology always engraved in mind, Japan has resolutely maintained, consistently since the end of World War II, never turning into a military power but an economic power, its principle of resolving all matters by peaceful means, without recourse to use of force.”

In our Japanese corpus, one can observe a strategy which does not feature in the above list of established APOLOGY COMPONENTS, namely metacommentary (META) on the continuity of WAR APOLOGY realisations. This strategy became important at the beginning of the 21st century. The following example illustrates the operation of this situated APOLOGY strategy:

**Example 14:**

September 8, 2001: Minister for Foreign Affairs Makiko Tanaka said in a speech:

「日本は、先の大〓において多くの国の人々に〓して多大な損害と苦痛を与えたことを決して忘れてはおりません。多くの人々が貴重な命を失ったり、傷を負われました。また、元〓争捕虜を含む多くの人々の間に癒しがたい傷跡を残しています。こうした歴史の事実を謙虚に受け止め、1995年の村山内閣総理大臣談話の痛切な反省の意及び心からのお詫びの気持ちをここに再確認いたします。」

“We have never forgotten that Japan caused tremendous damage and suffering to the people of many countries during the last war. Many lost their precious lives and many were wounded. The war has left an incurable scar on many people, including former prisoners of war. Facing these facts of history in a spirit of humility, I reaffirm today our feelings of deep remorse and heartfelt apology expressed in Prime Minister Murayama's statement of 1995.”

Many Japanese WAR CRIME APOLOGIES also use a specific Upgrader: Honorifics. As Ide (1989) already argued, it is imperative in the Japanese LINGUACULTURE to use honorifics in certain ritual contexts and ceremonial events, and public WAR CRIME APOLOGIES seem to be such an event. The use of honorifics has the effect of boosting the force of the APOLOGY.

I will now move on to the analysis of the components featuring in the German WAR CRIME APOLOGIES, as displayed in the following Table 12:

|      |                         | IFID | Accepting responsibility | Explanation or account | Offer of repair | Promise of forbearance | Guilt/Shame | Upgrader |
|------|-------------------------|------|--------------------------|------------------------|-----------------|------------------------|-------------|----------|
| 1952 | Theodor Heuss           | x    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓           | ✓        |
| 1964 | Ludwig Erhard           | x    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓           | ✓        |
| 1964 | Ludwig Erhard           | x    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓           | ✓        |
| 1970 | Willy Brandt            | x    | x                        | x                      | x               | x                      | x           | x        |
| 1970 | Willy Brandt            | x    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓           | ✓        |
| 1985 | Richard von Weizsäcker  | x    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓           | ✓        |
| 1988 | Phillip Jenninger       | x    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓           | ✓        |
| 1994 | Roman Herzog            | ✓    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓           | ✓        |
| 2000 | Johannes Rau            | x    | ✓                        | x                      |                 | x                      | ✓           | ✓        |
| 2000 | Johannes Rau            | ✓    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓           | ✓        |
| 2008 | Angela Merkel           | x    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓           | ✓        |
| 2014 | Joachim Gauck           | ✓    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓           | ✓        |
| 2014 | Joachim Gauck           | x    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓           | ✓        |
| 2019 | Frank Walter Steinmeier | ✓    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓           | ✓        |
| 2019 | Frank Walter Steinmeier | ✓    | ✓                        | x                      | x               | x                      | ✓           | ✓        |

**Table 12:** APOLOGY COMPONENTS in the German corpus

As Table 12 shows, in the German WAR CRIME APOLOGIES, IFIDs are initially not present, later they appear to be more frequent: for instance, in the following example:

**Example 15:**

September 1, 2019, Bundespräsident Frank Walter Steinmeier:

Die Vergangenheit vergeht nicht. Und unsere Vergangenheit vergeht nicht. Das wissen wir. Als deutscher Bundespräsident will ich Ihnen versichern: Wir werden nicht vergessen. Wir wollen und werden uns erinnern. Wir nehmen die Verantwortung an. Ich verneige mich vor den Opfern des Überfalls auf Wielun. Ich verneige mich vor den polnischen Opfern der deutschen Gewaltherrschaft. Und ich bitte um Vergebung.



Interestingly, representatives of the German state deploy one particular IFID token – ‘Bitte um Vergebung’ – and no other standard APOLOGY IFIDs is ever used. As Vollmer & Olshtain (1989:207) have argued, this IFID is a pragmatically loaded expression, and so its use accords with the weight of the war crimes committed. It is also remarkable that this IFID only emerged some 50 years after the end of WWII. This ‘delay’ might be due to the enormity of the German war crimes. It is worth referring here to Bergman and Kasper’s (1991) claim that IFIDs are never the preferred choice whenever an apology follows a particularly severe offence.

ACCEPTING RESPONSIBILITY is also a supercomponent in the German WAR CRIME APOLOGIES: it is present in all apologies. For example, in his 1994 speech, Roman Herzog states: „Den Holocaust an den Unschuldigen vieler Völker haben Deutsche begangen“.

A notable feature of this strategy in the German corpus is that the apologizer delivers the apology on behalf of the entire German people, and not Germany itself and in this respect the German WAR CRIME APOLOGY realisations clearly differ from their Japanese counterparts.

A salient finding of the analysis of the German corpus is that German WAR CRIME APOLOGIES are ‘minimalist’ in that three of the main conventionalized APOLOGY components: ‘Explanation or Account’, ‘Offer of Repair’ and ‘Promise of Forbearance’ are completely absent from the German corpus. One explanation that offers itself for the ‘minimalist nature’ of the German WAR CRIME APOLOGIES is again the enormity of the offence perpetrated by Germans during WWII.

An additional APOLOGY COMPONENT of fundamental importance in the German APOLOGIES, namely ‘Expression of Guilt and Shame’ was also discovered in the analysis. This component is a central feature of the earliest German WAR CRIME APOLOGIES, as can be seen in the very first APOLOGY realization in our corpus performed by the first German President after WWII, Theodor Heuss in 1952:

**Example 16:**

September 30, November 1952, Theodor Heuss

Und dies ist unsere Scham, daß sich solches im Raum der Volksgeschichte vollzog, aus der Lessing, Kant, Goethe und Schiller in das Weltbewusstsein traten. Diese Scham nimmt uns niemand ab.

The importance of the self-reflective ‘Expression of Guilt and Shame’ in the German WAR APOLOGIES fits into a broader linguacultural discourse preference in the German LINGUA-CULTURE (cf. House 1996; 2006): German interactional behaviour tends to be generally more self-oriented than other-oriented, when we contrast it with preferences in other LINGUACULTURES. In the context of WAR CRIME APOLOGY realisations, this self-oriented character implies that the explicit APOLOGY is backgrounded, and the war crime perpetrator’s own feelings of guilt and shame are foregrounded.

Following the analysis of the individual corpora, let us now engage in a contrastive analysis of the two corpora:

### 3.3.3 Contrastive Analysis of German and Japanese War Crime Apologies

Here we first asked the following question: Does the presence of many different APOLOGY COMPONENTS make the apology more effective, the answer being: No! In Germany, Willy Brandt's 1970 WAR CRIME APOLOGY – which immediately became viral – was the most minimalist one ever performed: Der Kniefall – a simple gesture of humility and penance, and a very moving and convincing one.

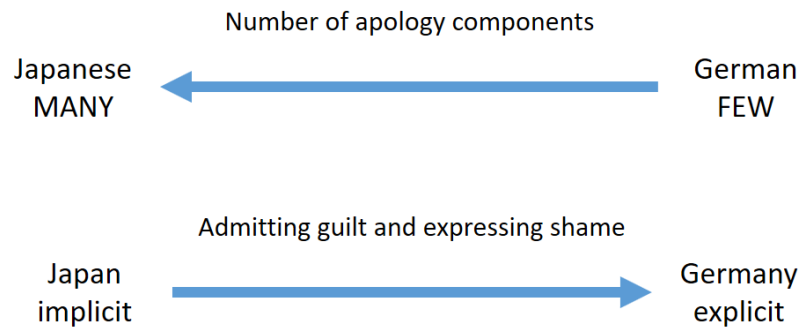


**Figure 9:** Der Kniefall (Internet, publicly available)

Here is a brief summary of the results of the CONTRASTIVE CROSS-CULTURAL PRAGMATIC ANALYSIS of German and Japanese WAR CRIME ANALYSIS:

1. Distribution: Japanese APOLOGIES are 'richer' in components, German APOLOGIES are 'minimal'.
2. Japanese APOLOGIES feature many IFIDs, German APOLOGIES do not.
3. Japanese APOLOGIES changed more over time, presumably due to the controversy over them, with many claims that the Japanese apologized too little, and their APOLOGIES were generally too ineffective.
4. German APOLOGIES are largely inward-looking: 'Vergangenheitsbewältigung' is a typical descriptor, and the German APOLOGIES are full of explicit expressions of 'Guilt and Shame', which is only implicitly present in the Japanese WAR CRIME APOLOGIES.
5. The absence of an explicit strategy 'Expression of Guilt and Shame' in the Japanese APOLOGIES clearly refutes essentialist culture-contrastive claims that Japan is a 'Shame-culture'.

The major difference between Japanese and German WAR CRIME APOLOGIES can be displayed along the following two lines:



**Figure 10:** Contrastive differences between Japanese and German war apologies (House & Kadar 2021b: 119)

This cross-cultural pragmatic case study has focused on the speech act APOLOGY embedded in discourse. I hope to have shown that an empirical, corpus-based and language-anchored cross-cultural piece of research can be more insightful and revealing than facile, emotively loaded and essentialist debates around the very difficult subject of WAR CRIME APOLOGIES.

## 4 Conclusion

In this paper I have described an innovative cross-cultural pragmatic research methodology. I have illustrated this methodology with different case studies that involved a limited number of languages such as English, German, Chinese and Japanese. The comparative studies in these case studies – each involving one of the three levels of the methodology: expressions, speech acts and discourse – have revealed that it can be both interesting and rewarding to engage in rigorously bottom-up empirical cross-cultural pragmatic analyses of linguistic phenomena in typologically distant LINGUACULTURES. Such strictly language-anchored analyses might be more useful than essentialist studies suggesting an East-West Divide, and claiming that speakers of languages belonging to ‘the East’ tend to be more ‘polite’ etc. It is of little use to study ‘exotic’ data on their own and come up with grand claims about their nature. Such claims are particularly irritating when they imply that these ‘exotic’ LINGUACULTURES are so insuperably different from ‘Western’ LINGUACULTURES that only ‘natives’ can ever understand them. Such a view shuts the door on any serious contrastive pragmatic research. I hope to have shown that the results of the case studies presented in this paper provided a more realistic and differentiated picture.

Future research will hopefully enrich our current knowledge by also bringing lesser studied LINGUACULTURES into the scope of cross-cultural pragmatic research.

## References

- Bergman, Marc; Kasper, Gabriele (1991): The interlanguage of apologizing: Cross-cultural evidence. *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 10(2). 139-176.
- Blum-Kulka, Shoshana; House, Juliane; Kasper, Gabriele (Eds.) (1989): *Cross-Cultural Pragmatics: Request and Apologies*. Norwood: Ablex.
- Edmondson, Willis; House, Juliane (1981): *Let's talk and talk about it. A pedagogic interactional grammar of English*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Edmondson, Willis; Juliane House (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. (4th edition). Tübingen: Francke (UTB).
- Edmondson, Willis; House, Juliane; Kadar, Daniel (2023): *Expressions, Speech Acts, Discourse: A Pedagogic Interactional Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eelen, Gino (2001): *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome.
- Field, Norma (1995). The difficulty of apology: Japan's struggle with memory and guilt. *Japan Quarterly* 42 (4), 405-418.
- Goffman, Erving. (1967): *Interaction Ritual: Essays in Face to Face Behavior*. New Brunswick: Adeline.
- Goffman, Erving. (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hoppe-Graff, Siegfried; Herrmann, Theo; Winterhoff-Spurk; Mangold, Roland. (1985): *Speech and Situation: A general model for the process of speech production*. In: Forgas, Joseph (Ed.): *Language and Social Situations*. New York: Springer, 81-95.
- House, Juliane. (1996): *Contrastive Discourse Analysis and Misunderstanding*. In: Helliger, Marlis; Ammon, Ulrich (Eds.): *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 345-361.
- House, Juliane. (2005): *Politeness in Germany- Politeness in Germany?* In: Hickey, Leo; Stewart, Miranda, (Eds.): *Politeness in Europe*. Clevedon: Multilingua Matters, 13-30.
- House, Juliane. (2006): *Communicative Styles in English and German*. *European Journal of English*. 10 (3), 249-267.
- House, Juliane; Kadar, Daniel (2021a): *Cross-Cultural Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- House, Juliane; Kadar, Daniel (2021b): *German and Japanese War Crime Apologies: A contrastive pragmatic study*. *Journal of Pragmatics* 177, 109-121.
- House, Juliane, Kádár, Dániel Z., Liu, Fengguang and Song, Yulong (2022): *Aggression in diplomatic notes – a pragmatic analysis of a Chinese-American conflict in times of colonisation*. *Text & Talk*, 1-22. <https://doi.org/10.1515/text-2021-0036>
- Ide, Sachiko. (1989): *Japanese sociolinguistic politeness and women's language*. *Lingua* 57, 357-385.
- Kadar, Daniel (2017): *Politeness, Impoliteness and Ritual: Maintaining the Moral Order in Interpersonal Interactions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kadar, Daniel; House, Juliane (2020): *Ritual frames: A contrastive pragmatic approach*. *Pragmatics* 30 (1), 142-168.
- Kroeber, Alfred; Kluckhohn, Clyde. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, MA: Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology Papers 47.
- Popper, Karl (1934): *Logik der Forschung*. Wien: Springer.

Vollmer, Helmut; Olshtain, Elite (1989): Apologies in German. In: Blum-Kulka, Shoshana; House, Juliane; Kasper, Gabriele (Eds.): Cross-Cultural Pragmatics: requests and Apologies. Norwood, NJ: Ablex, 197-220.

Watts, Richard (1999): Language and politeness in early 18th century Britain. *Pragmatics* 9 (1), 5-20.





## Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2022, Band 2, Heft 1

Rezension von Bryant, Doreen & Zepter, Alexandra Lavinia (2022):  
*Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Ein Lehr- und  
Praxisbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag

Milica Lazovic

Philipps-Universität Marburg



### Zusammenfassung

Rezension von Bryant, Doreen & Zepter, Alexandra Lavinia (2022): Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag

**Schlagwörter:** Lehrerbildung; performative Lehr-/Lernformen; Zweit-/Fremdspracherwerb

### Abstract

Review of Bryant, Doreen & Zepter, Alexandra Lavinia (2022): Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag

**Keywords:** teacher education; performative approaches to teaching/learning; second/foreign language acquisition



**Rezension von Bryant, Doreen & Zepter, Alexandra Lavinia (2022): *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Ein Lehr- und Praxisbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.**

Während in der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik eine Reihe von Publikationen existiert, die die besondere Relevanz der *embodied cognition* in unterschiedlichen Erwerbskontexten empirisch gut beweisen sowie zu ihrer intensivieren unterrichtspraktischen Integration und Weiterentwicklung anregen (vgl. etwa Dorner-Pau 2021; Setti/Borghi 2018; Crutchfield/ Schewe 2017; Madeira-Firmino 2015; Schiffler 2012; Zimmer 2009), scheint dieses Themenspektrum für die Anwendungskontexte immer noch ungenügend systematisch sowie in der Lehrerausbildung ungenügend präsent zu sein. Umso erfreulicher ist es, dass sich Doreen Bryant und Alexandra L. Zepter – zusammen im Team mit ausgewiesenen Expert:innen mit viel praktischer Erfahrung in diesem Feld – dieses Desiderats annehmen und mit dem Buch „Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache. Ein Lehr- und Praxisbuch“ diese Lücke im Kontext des Deutschen als Zweit-/Fremdsprache schließen. Diese sehr umfangreiche und systematisch aufgebaute Publikation „führt in unterschiedlichen Kontexten entstandene, performativ orientierte didaktische Ansätze und methodische Zugriffe zusammen, fundiert sie kognitionspsychologisch, spracherwerbstheoretisch und zweit-/fremdsprachendidaktisch“ (S. 11f.) und bereitet diese für die reflektierte Anwendung auf, als bereichernde performative Elemente sowie für die Gestaltung ganzer Unterrichtsreihen. Es geht um das Einbinden des bewegenden Körpers, das Fühlen, Handeln, Erleben und kreativ-spielerisches Gestalten und Inszenieren und ihre spracherwerbsförderlichen Aspekte. Die Verfasserinnen gliedern das Buch in zwei Hauptteile: Der erste Teil gibt die theoretische Basis, kognitions-, spracherwerbstheoretisch und sprachdidaktisch und diskutiert interdisziplinär den zentralen Begriff *Performativität*. Im zweiten Teil werden exemplarisch 15 performative Zugänge vorgestellt, an unterschiedlichen Lerngegenständen illustriert, anwendungsbezogen erklärt und systematisiert nach den Schwerpunkten – *mediale Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Rhythmus, Musik und Wortgestalt, Bewegung und dramapädagogische Inszenierungsformen*. Adressiert werden unterschiedliche Altersstufen und Sprachniveaus sowie unterschiedliche Kompetenzbereiche und sprachliche Phänomene sowie mögliche Variationen. Dabei verfolgen die Autorinnen das Ziel, neue performativ-didaktische Akzente zu setzen und neue Perspektivierungen auf die Lerngegenstände zu ermöglichen, wobei bindendifferenzierende Lernzugangsvielfalt und (sprachliche) Heterogenität als Ressource stets als wichtige Aspekte beachtet werden.

Die besondere Stärke des Buches liegt in seinem leserfreundlichen Stil, der Übersichtlichkeit und angemessenen Verzahnung praktischer und theoretischer Perspektiven sowie in seiner äußerst interaktiven Vorgehensweise. Diese zeigt sich einerseits in den aktivierenden Schritten, in denen durch sehr kreative, ansprechende Aufgaben und Illustrationen die inhaltliche Einstimmung, Mobilisierung des Vorwissens ermöglicht und das analytische Denken angeregt wird. Andererseits erfolgt dies mit Aufgaben am Ende jeden Kapitels, die nicht nur einen reproduktiven, transferierenden und anwendungsorientierten Charakter haben, sondern vertiefende Diskussionsimpulse geben (auch mit weiterführenden Literaturhinweisen und Beispielen) und somit zur argumentativen, kollaborativen Weiterbeschäftigung in der *Fachcommunity* und zur vertieften Beschäftigung im Sinne der Aktionsforschung anregen bzw. die analytische Mentalität des Lesers in der Umsetzungsphase stärken. Das Buch hat eine angemessene Progression und leserorientierte Dynamik und ermöglicht durch zusätzliche Erklärkasten eine systematische Vertiefung und Herstellung weiterer Zusammenhänge. Die Struktur der Kapitel (von der theoretischen Einleitung über illustrative Hinführung

und fachliche Diskussion einzelner Beispiele zu der Vorstellung ganzer Unterrichtsverläufe/-blöcke) ist sehr adressatengerecht, anwendungsorientiert und praktisch sehr inspirativ. Die dargestellten Verfahren beruhen lobenswert auf einem erfahrungsbasierten Wissen und Handeln in konkreten Lernsituationen, enthalten Reflexionen und Analysen aus der Umsetzungsperspektive (Herausforderungen, Ressourcen, Anpassungen), die sehr nützlich, fachlich gewinnbringend eine aktionale (und aktionsforschende) Mentalität verkörpern.

Positiv hervorzuheben ist der Versuch der Autorinnen, mit dem Begriff „performative Zugänge“ einen innovativen, anschlussfähigen und vor allem dynamisch-aktionalen Begriff zu etablieren, mit dem die Neudimensionierung der Lernprozesse ermöglicht wird (als „situationsgebundenes Zusammenwirken von kognitiven, körperlich-sinnlichen, emotionalen Dimensionen des Miteinander-Handelns und ästhetischen Erlebens/Erfahrens“), aber gleichzeitig die analytische Mentalität der Lehrenden bei der Modellierung dieser Zugänge hervorgehoben und angeregt wird. Allerdings wäre es schön, die Idee mit dem Modellieren der performativen Zugänge – entweder vor oder nach der Vorstellung einzelner performativer Zugänge – auf einer noch abstrakteren, theoretischen Ebene zu fundieren und zu systematisieren, um somit für den Leser den Zugang zu einzelnen, hier dargestellten Realisierungen noch systematischer zu gestalten, konkrete Dimensionierung des performativen Raums mit der Fülle unterschiedlicher Parameter und Aspekte auf der Metaebene einzuordnen sowie die Reflexion über die Variationen und Modifikationen analytisch vorzubereiten. An einigen Stellen könnte der falsche Eindruck entstehen, dass es hier um eine kommentierte Methodenkollektion geht, die einzelne Umsetzungen veranschaulichend zur Anwendung nach dem Modell und zur Simulation einlädt oder den Darstellungen einen anleitenden Charakter gibt. Die Autorinnen zeigen allerdings sowohl mit ihren sehr reflektierten Praxisbeispielen und alternativen Vorschlägen als auch mit anschließenden interaktiven Impulsen eine situierte analytische Mentalität und reflexive Praktiken *in action*, involvieren den Leser direkt ins Fachgespräch und regen zum adaptiven Weiterdenken an. Um dies aber in die Richtung noch weiter zu lenken, förderlich für die analytische Mentalität der Lehrkräfte beim Modellieren des performativen Zugangs sowie bei kontextuellen Variationen und Modifikationen je nach Lernfokus sowie in der Verknüpfung unterschiedlicher Verfahren, wäre es wenigstens auf der Ebene einzelner Unterkapitel hilfreich, die fokussierende Systematisierung und abstrahierte Bezüge des performativen Handlungsraums zur Faktorenkomplexion und angeregten Spracherwerbsprozessen etwas expliziter vorzunehmen bzw. diese als wichtige analytische Aspekte in der Phase der Planung, Umsetzung und Reflexion zu kommunizieren, um somit die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte etwas systematischer zu unterstützen. Genauso ist es klar, dass es nicht völlig möglich ist, ein Verfahren mit allen möglichen Phänomen zu veranschaulichen, allerdings gäbe es durchaus Stellen, an denen man noch systematischer aufzeigen oder vertiefen könnte, wie ein performativer Zugang auf unterschiedlichen Sprachniveaus, zu möglichst vielen unterschiedlichen Sprachphänomenen bzw. Kompetenzbereichen umgesetzt und modelliert werden könnte bzw. ein performativer Zugang adaptiv transformiert werden könnte oder wie mehrere Zugänge in unterschiedlichen Lernphasen kombiniert werden könnten. In diesem Zusammenhang wäre vielleicht eine im Grunde genommen gegebene kapitelübergreifende Vereinheitlichung noch weiter auszubauen, die ein systematisierend-abstrahierendes Abschlusskapitel vorbereiten würde. Genauso wäre es wichtig, neben den hier systematisch thematisierten, äußerst nützlichen unterrichtsplanerischen Aspekten zu jeweiligen performativen Zugängen, auch die Phasen davor oder danach kurz zu reflektierten bzw. die Einbettung und die passenden Übergänge zu thematisieren, um somit die Lernprogression und die Kohärenz im Lernprozess sicherzustellen. Ein

weiterer Schritt, der angeregt durch diese Publikation in der Lehrerbildung weiter zu überlegen wäre, wären praktische Reflexionsimpulse/-scaffolds, mit denen die situierte Reflexion der Lehrkräfte vor, während oder nach der Anwendung eines performativen Zugangs unterstützt werden könnte, als Mittel zum Selbstmonitoring, zur Optimierung der Lernprogression, in der Orchestrierung unterschiedlicher Lernprozesse/-fokusse sowie zur Förderung der Adaptivität, Reaktivität der Lehrkraft und des Denkens im Sinne der Aktionsforschung. Diese Publikation fördert dies implizit, adressatengerecht, äußerst motivierend und interaktiv.

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Buch „Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache“ alle selbst gestellten Ansprüche erfüllt, ein Lehr-/Praxisbuch bereitzustellen, mit dem unterschiedliche Interessen abgedeckt werden, u.a. Anregungen für die eigene Praxis zu finden, vorliegende Konzepte zu erproben, reflektiert zu adaptieren und genauso im eigenen Kontext weiterzuentwickeln. Das praxisbezogene Lehrbuch ist allen Lehramts- und DaF-/DaZ-Studierenden ganz herzlich zu empfehlen sowie allen Fachdidaktiker:innen und Lehrkräften, die angeregt durch spannende Inhalte und Diskussionsimpulse die fundierten Modelle systematisch-reflektiert anwenden oder weiter entwickeln wollen. Die interaktiven Aufgaben empfehlen das Buch neben dem Selbststudium auch für den Einsatz in Seminaren, Fortbildungen und die Praxisbausteine (Stundenpläne etc.) können auch sehr modellhaft in der Ausbildung und als Inspirationsquelle genutzt werden. Auch wenn die Zielgruppe zu den vorgestellten didaktischen Konzepten in erster Linie DaZ-Schüler:innen sind, ist die breite Anwendbarkeit in verschiedenen Unterrichts- und Sprachförderkontexten durch Vorschläge zur Anpassung sowie durch viele anwendungsbezogene Diskussionsimpulse gesichert. Hervorzuheben wäre darüber hinaus das große Potenzial des Buches für forschungsorientierte Leser, die durch einen reflektierten anwendungspraktischen Einblick in unterschiedliche Dimensionen des performativen Handelns und spracherwerbsförderliche Aspekte viele Anknüpfungspunkte und Inspiration bekommen können, wichtig für innovative und auf der Aktionsforschung basierte Forschungsprojekte.

## Literaturverzeichnis

- Crutchfield, John / Schewe, Manfred (Ed.)(2017): *Going Performative in Intercultural Education. International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Dorner-Pau, Magdalena (2021): *Spielend (be)schreiben: Performative Verfahren zur Förderung deskriptiver Kompetenzen in sprachlich heterogenen Grundschulklassen*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Madeira-Firmino, Nadine (2015): *Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit: Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung im Krippenalltag unter Berücksichtigung familiärer Einbindung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schiffler, Ludger (2012): *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung - Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr.
- Setti, Annalisa / Borghi, Anna M. (2018): *Embodied Cognition over the Lifespan and in Applied Settings*. *Frontiers Research Topics*.
- Zimmer, Renate (2009): *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg: Herder.





# Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2022, Band 2, Heft 1

Rezension von Sambanis, Michaela; Walter, Maik (2022): *Make it work!*  
Interaktive Impulse zum Sprachenlernen. Berlin: Cornelsen

Dagmara Meyer-Warneke

Universität Kassel

### Zusammenfassung

Rezension von Sambanis, Michaela; Walter, Maik (2022): Make it work! Interaktive Impulse zum Sprachenlernen. Berlin: Cornelsen

**Schlagwörter:** Unterrichtsinteraktion; ganzheitliches Fremdsprachenlernen; Dramapädagogik; kreative Lernräume; Gruppendynamik

### Abstract

Review of Sambanis, Michaela; Walter, Maik (2022): Make it work! Interaktive Impulse zum Sprachenlernen. Berlin: Cornelsen

**Keywords:** classroom interaction; holistic foreign language learning; drama pedagogy; creative learning spaces





**Rezension von Sambanis, Michaela; Walter, Maik (2022): *Make it work! Interaktive Impulse zum Sprachenlernen*. Berlin: Cornelsen.**

Seit der kommunikativen Wende ist Interaktion als wesentlicher Faktor der Steuerung von Lehr- und Lernprozessen zum Gegenstand des fachlichen Diskurses in der empirischen Fremdsprachenforschung geworden. Authentische, unterrichtlich gesteuerte Interaktionsprozesse werden in Hinsicht auf kommunikative Praktiken und den Erwerb kommunikativ-interaktionaler Kompetenzen analysiert und beschrieben. Das primäre Ziel ist, methodische Ansätze und interaktionsfördernde Materialien zu entwickeln, die es ermöglichen, die Lernenden auf alltägliche Interaktionssituationen außerhalb des Klassenzimmers vorzubereiten. Das vorgestellte Buch leistet einen wichtigen Beitrag zu dieser Diskussion. Die Publikation bietet einen spannenden und zugleich facettenreichen Einblick in eine Praxis des Fremdsprachenunterrichts, die auf Interaktion und Ganzheitlichkeit von Lernprozessen setzt, kognitive und affektiv-emotionale Aspekte zusammenbringt und die Lernenden mit ihren Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnissen in den Blick nimmt. Es wird also eine Konzeption des unterrichtlichen Handelns vorgestellt, die versucht, die Potenziale des menschlichen Gehirns zu nutzen sowie Kognition und Emotion in enge Verbindung zu setzen. Dabei greifen Michaela Sambanis und Maik Walter auf die Gegenstände unterschiedlicher Bezugsdisziplinen und Teilgebiete zurück und beleuchten empirisch fundierte Befunde und praxisrelevante Erkenntnisse leitender Forschungsstudien mit Anwendungsbezug, u.a. aus der Fremdsprachendidaktik, den Neurowissenschaften, der modernen Neurodidaktik, der humanistischen Psychologie und Pädagogik.

Das Buch umgreift in drei Kapiteln die Vielfalt der Aspekte einer effektiven Nutzung der Interaktion zum Fremdsprachenlernen – von sozialen Beziehungen im Klassenzimmer und dem Lehren und Lernen in digitalen Settings bis zur Schaffung kreativer Räume. Vorgestellt werden interaktive, in der unterrichtlichen Praxis mit verschiedenen Zielgruppen erprobte Lehr- und Lernformen, die vorrangig die didaktisch-methodischen Prinzipien der Handlungsorientierung und Lerneraktivierung sowie spiel- und dramapädagogischen Unterrichtsmethoden fokussieren. Entsprechend wird gezeigt, wie diese einfach in den analogen bzw. digitalen Unterricht zu integrierenden Ansätze funktionieren und sich auf die Steigerung von Motivation sowie auf die Erhöhung der Sprechanteile der Lernenden auswirken und die unterrichtliche Praxis somit bereichern können. Auf diese Art und Weise schaffen es die Autor\*innen, theoretische Zugänge zur empirischen Erforschung von Unterrichtsinteraktionen mit praxistauglichen Vorschlägen zusammenzuführen. So werden die Lehrenden auf eine ‚Reise in interaktive Räume‘ eingeladen, auf der sie die Potenziale und Herausforderungen der vorgestellten Ansätze selbst ergründen und ihrer Kreativität freien Lauf lassen können.

Michaela Sambanis und Maik Walter führen in jedem Kapitel zunächst in den zu behandelnden Themenbereich ein, indem sie die wichtigsten lerntheoretischen Fragen und Grundlagen der Spracherwerbsforschung, der Lehr- und Lernforschung sowie der Fremdsprachendidaktik im Zusammenhang mit der Interaktion im Fremdsprachenunterricht behandeln. Neben der Aufbereitung zentraler Forschungsergebnisse, u.a. aus den Neurowissenschaften, werden auch entsprechende Begriffe und Konstrukte erläutert. So können Hintergründe und Zusammenhänge der in Form von ‚Praxisimpulsen‘ vorgestellten Ansätze besser verstanden werden. Jeder Abschnitt schließt mit einem ‚Neurodidaktischen Kommentar‘, in dem ergänzend wissenswerte Informationen und Hinweise zu finden sind. Insgesamt müssen sich die Leser\*innen auf eine hohe Informationsdichte einstellen, was stellenweise herausfordernd

sein und das Herausfiltern der wichtigsten Inhalte erschweren kann. Dank jedoch der ansprechenden Struktur des Buches wird den Leser\*innen auch selektives Lesen ermöglicht, was die Lektüre letztendlich zu einem nützlichen Lehrerhandbuch für unterrichtliche Interaktionen macht.

Im ersten Kapitel ‚Raum für Interaktion‘ werden zunächst Einblicke in die Methoden der Erforschung von Interaktionen im Klassenzimmer gegeben. So wird neben den Vorzügen von Videografie auf die sog. *hyperscanning techniques* hingewiesen, die eine simultane Erfassung der Hirnaktivität bei mehreren Lernenden im Klassenzimmer und die Messung des Engagements im Unterricht ermöglichen. Anhand der Ergebnisse aus zahlreichen Forschungsarbeiten belegen die Autor\*innen ferner die Relevanz interpersonaler Interaktionen und einer positiven Lernatmosphäre für das Fremdsprachenlernen. Dabei führen sie zwei grundsätzliche Phänomene an, die die Interaktion beeinflussen und einen bedeutsamen Mehrwert für den Lernprozess und das Gemeinschaftsgefühl aufweisen: den Resonanzeffekt und den Synchronisationseffekt. Mithilfe anschaulicher Praxisbeispiele, wie z.B. *Mirroring* und *Spiegelbild*, wird demonstriert, wie durch Spiegelung bzw. Imagination produktive Aktivierungen bei Lernprozessen (u.a. im Bereich der Aussprache) angestoßen werden können. Für eine gelungene Interaktion wird außerdem die s.g. Synchronisation mit anderen Personen aus der Lerngruppe genannt, wodurch die Aufmerksamkeit auf gemeinsame Inhalte gebündelt und die interaktionale Dynamik befördert werden können. Impulse aus der Unterrichtspraxis zur positiven Beeinflussung der Gruppendynamik durch Spiegelung und Synchronisation sowie der didaktische Kommentar mit weiteren Hinweisen und Tipps runden den ersten Abschnitt ab.

Kapitel zwei bietet einen guten Überblick über aktuelle Befunde zu den Potenzialen, Herausforderungen und Grenzen von digitalen Medien. Analog zum ersten Kapitel beschäftigen sich die Autor\*innen aus verschiedenen theoretischen Perspektiven mit Fragen der Forschung und Praxis zum Lehren und Lernen im digitalen Raum. Vor dem Hintergrund der neuesten Erfahrungen mit extensiver Nutzung digitaler Bildungsangebote wird der wissenschaftliche Diskurs zu Herangehensweisen an den Distanzunterricht und digitale Lernformen kritisch hinterfragt und um neuartige in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts erprobte Ansätze bereichert. Die Autor\*innen thematisieren nicht nur die technologischen Entwicklungen bzw. die technischen Umsetzungsprobleme in der Distanzlehre, sondern nutzen die empirischen Befunde und leitenden Theorien für eine gezielte Auswahl und Anwendung sinnvoller interaktionsfördernder Lehr- und Lernmaterialien für Hybrid- und Distanzformate. Plädiert wird u.a. für gemeinsame verbindliche Online-Unterrichtszeiten als Ergänzung zu asynchronen Angeboten, um Vereinsamung und Überforderung der Lernenden entgegenzusteuern. Darüber hinaus weisen die Autor\*innen auf die ganzheitliche Betrachtung der Einflussfaktoren hin, die das Lernen bedingen und die in digitalen Settings teilweise entfallen bzw. nur eingeschränkt übermittelt werden (z.B. Geruchsinformationen, Mimik, Gestik). So wird beispielsweise beim Unterricht in der Videokonferenz die Wichtigkeit von abwechslungsreichen Übungsansätzen, Pausen und aufeinander aufbauenden Phasen deutlich, um die Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden aufrecht zu erhalten. Für den Unterrichtsalltag hieße dies weiterhin, dass es gerade im digitalen Raum auf gemeinschaftsbildende Rituale und kommunikative Interaktionen und Aktivitäten ankommt. Dabei liegt die Priorität in der Entwicklung von Lernformen, die sowohl Zufriedenheit bei den Lernenden bewirken als auch einen Mehrwert für ihre Lernprozesse hervorbringen. In diesem Sinne wird z.B. der *flipped classroom* als Versuch einer weitgehend instruktionsfreien und auf Selbständigkeit der Lernenden basierenden Vorgehensweise kritisch diskutiert.

Des Weiteren skizzieren die Autor\*innen, wie eine Videokonferenz mithilfe von vier komplementären Phasen (Ankommen, Erarbeiten, Konsolidieren und Abrunden), die sowohl der kognitiven Aktivierung als auch der Vergegenwärtigung des Gelernten dienen, geplant und umgesetzt werden kann. Hierbei sollen dieselben Grundsätze wie im analogen Unterricht gelten und u.a. Resonanzeffekte und Aufmerksamkeitssteuerung für soziale Interaktionen und gemeinschaftsförderliche Lernprozesse nutzbar machen. Sowohl Resonanzeffekte als die Erhöhung der Aufmerksamkeitsspanne bei den Lernenden können durch die Initiierung gezielter Aktivitäten wie *Something good* (ein Sprechimpuls mit einer sozial verbindenden Funktion) erreicht werden. Außer der Strategie der Zielorientierung, die die Autor\*innen als grundlegend für die Übernahme der Selbstverantwortung durch die Lernenden auf dem Weg zum selbstbestimmten Handeln bezeichnen, und des Einsatzes von Bewegung in analogen wie digitalen (!) Settings werden Phasen der ruhigen Auseinandersetzung mit den Inhalten empfohlen, um den Reflexionsprozess zu unterstützen und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, den Lernstoff entsprechend der subjektiv beigemessenen Relevanz einzuordnen und zu sortieren.

Verdichtet werden die didaktischen Hinweise durch praktische Beispiele zu den verschiedenen Unterrichtsphasen, wie z.B. die Übungsansätze ‚Ein-Wort- und Ein-Satz-Geschichten‘ oder ‚Das virtuelle Geschenk‘. Im didaktischen Kommentar geben die Autor\*innen wertvolle Tipps u.a. für Atemübungen, Achtsamkeitstraining und ein kleines Fitnessprogramm für medienfixierte Augen.

Kreativität als Schlüsselkompetenz im Bildungskontext und die Schaffung kreativer Räume stehen im Mittelpunkt des dritten Kapitels. Die Autor\*innen gehen dabei mit gewohnter Systematik auf die folgenden Fragen ein: „Was macht ein Klassenzimmer zu einem kreativen Raum und wie kann die Kraft einer Gruppe genutzt werden, um (einen) kreativen Raum zu schaffen?“ (S. 85) Ausgehend von verschiedenen Definitionsversuchen beschäftigen sie sich zunächst mit den leitenden Theorien zur Kreativitätsforschung und verweisen dabei auf Wallas´ (1926) bewährtes Modell des kreativen Prozesses. Untermauert werden die Ausführungen durch entsprechende Forschungserkenntnisse aus den Neurowissenschaften, u.a. zur Messung kreativen Denkens, zu den Voraussetzungen kreativer Leistungen sowie zum Zusammenhang zwischen Kreativität und Intelligenz. Fokussiert wird dabei nicht nur die Perspektive der Lernenden, sondern ebenso die zugrundeliegende Kreativität der Lehrenden. Neben konkreten Hinweisen zum kreativen Übungsrepertoire und Aufgabenstellungen, die kreative Leistungen anstoßen sollen, zeigen die Autor\*innen anhand von zwei *best practice*-Beispielen, wie kreatives Lernen in kreativen Lernräumen gestaltet werden kann. Von performativen Übungsklassikern, wie dem Standbild bis hin zur Schaffung fiktiver Räume werden Unterrichtsaktivitäten phantasievoll weiterentwickelt und in Form von Praxisimpulsen detailliert beschrieben. Die Ansätze eignen sich größtenteils sowohl für analoge als auch digitale Lernformate. So lässt sich feststellen, dass auch traditionelle Aktivitäten wie Rollenspiele unter einem kreativen Blickwinkel variiert und bereichert werden können. Auf diese Art und Weise erhält das Konstrukt Interaktion eine motivierende, lernerorientierte und kreativ-spielerische Note. Mit dem dritten und letzten neurodidaktischen Kommentar wird ergänzend auf kreativitätsfördernde Faktoren hingewiesen, wie beispielsweise Bewegung an der frischen Luft und den Einsatz von Musik.

Dank einer anschaulichen Aufbereitung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse auf der einen Seite und einer reflektierenden Darlegung konkreter Praxisimpulse in Form von Übungen und Aufgaben auf der anderen eignet sich das Buch sowohl für an der Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen interessierten Sprachwissenschaftler\*innen als auch für Fremdsprachenlehrende. Für Letztere ist es eine hervorragende Inspirationsquelle, um die eigenen Unterrichtskonzepte im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand zur Interaktionsförderung in analogem wie digitalem Raum theoriegeleitet zu planen, durchzuführen und nachhaltig weiterzuentwickeln und den Lernenden aktivere Rollen und Freiräume zuzuweisen. Mit *Make it work!* ist es Michaela Sambanis und Maik Walter wahrhaftig eine Reise in interaktive Räume sowie digitale und kreative Welten gelungen, auf die man sich gerne als Leser\*in begeben möchte.

## Kontakt Daten

### **Gayeon Choi**

Korea Universität, Republik Korea  
gayeon1011@naver.com

### **Olga Czyzak**

Chuo Universität, Japan  
oczyzak860@g.chuo-u.ac.jp

### **Madeleine Domenech**

Universität Kassel  
madeleine.domenech@uni-kassel.de

### **Susanne Günthner**

Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
susanne.guenthner@uni-muenster.de

### **Juliane House**

Universität Hamburg  
& Hellenic American University, USA  
jhouse@uni-hamburg.de

### **Milica Lazovic**

Philipps-Universität Marburg  
milica.lazovic@uni-marburg.de

### **Ann-Christin Leßmann**

Universität Bielefeld  
ann-christin.lessmann@uni-bielefeld.de

### **Dagmara Meyer-Warneke**

Universität Kassel  
dwarneke@uni-kassel.de

### **Dietmar Rösler**

Justus-Liebig-Universität Gießen  
dietmar.roesler@germanistik.uni-giessen.de

### **Karen Schramm**

Universität Wien, Österreich  
karen.schramm@univie.ac.at

### **Kathrin Siebold**

Philipps-Universität Marburg  
kathrin.siebold@uni-marburg.de

### **Lesya Skintey**

Universität Koblenz  
skintey@uni-koblenz.de

### **Tamara Zeyer**

Justus-Liebig-Universität Gießen  
tamara.zeyer@germanistik.uni-giessen.de

