

Zeitschrift für
Interaktionsforschung
in DaFZ

Interaktionskompetenz

2023

Band 3

Heft 1

www.ziaf.org

Impressum

Herausgeber- und Redaktionsteam

Philipps-Universität Marburg

Kathrin Siebold

Universität Kassel

Karin Aguado

Maria Hummel

Seoul National University, Republik Korea

Florian Thaller

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

Aufnahme aus dem Forschungsprojekt FRAISE (Französisch in Interaktion in der Schule) des Instituts für Romanistik der Universität Innsbruck
© Carmen Konzett-Firth

URL

<https://www.ziaf.org>

DOI

<https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1>

ISSN

ISSN 2750-249X (Online)

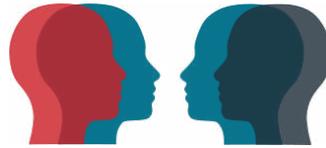
Alle Beiträge erscheinen unter der Creative Commons-Lizenz CC BY-NC 4.0



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

Inhaltsverzeichnis

<i>Karin Aguado und Florian Thaller</i> Interaktionskompetenz in DaFZ	1
<i>Olcay Sert</i> Interactional Competence in additional languages	11
<i>Milica Lazovic</i> Going beyond E+	17
<i>Michael Schart</i> Unterrichtliche Interaktion aus didaktischer Perspektive	41
<i>Zeynep Kalkavan-Aydin</i> Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht	49
<i>Thorsten Huth</i> Sequenzstruktur als Lern- und Lehrgegenstand im DaFZ-Unterricht	69
<i>Carmen Konzett-Firth</i> L2-Interaktionskompetenz im Französischunterricht	89
<i>Marta García García</i> Die Evaluation der Interaktionskompetenz am Beispiel des Spanischen als Fremdsprache	95
<i>Kristina Peuschel und Chen Zhang</i> Rezension von Schmolzer-Eibinger & Bushati (2023)	99



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2023, Band 3, Heft 1

Interaktionskompetenz in DaFZ

Einführung in die dritte Ausgabe der ZIAF

Karin Aguado
Universität Kassel

Florian Thaller
Seoul National University,
Republik Korea

Zusammenfassung

Die Einführung in die dritte Ausgabe der „Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ“ nimmt die Komplexität des Konstrukts der Interaktionskompetenz zum Ausgangspunkt und unterstreicht die Relevanz interdisziplinärer Perspektiven in der Erforschung und Modellierung interaktionaler Kompetenzen, die sich dynamisch in unterschiedlichen Handlungskontexten entwickeln. Zum einen liegt der Fokus dabei auf der interaktionalen Lehrkompetenz im Fremdsprachenunterricht, der in den letzten Jahren eine wachsende Aufmerksamkeit in der Fachcommunity zukommt. Zum anderen wird das Anliegen der vorliegenden ZIAF-Ausgabe beschrieben, die Erforschung und Konzeptbildung der Interaktionskompetenz von Lernenden zu stärken und deren Schnittstellen mit verwandten Konzepten, insbesondere der Kommunikativen Kompetenz, zu beleuchten. Die hier versammelten Beiträge adressieren diese Aspekte aus unterschiedlichen disziplinären, empirischen und konzeptuellen Perspektiven und ermöglichen somit einen Überblick über die aktuelle Forschung und Konzeptbildung zur Interaktionskompetenz in DaFZ.

Schlagwörter: Interaktionskompetenz; kommunikative Kompetenz; Unterrichtsinteraktion; Ko-Konstruktion

Abstract

The introduction to the third issue of the "Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ" (Journal for Interaction Research in GFL/GSL) takes the complexity of the construct of interactional competence as its starting point. It emphasises the relevance of interdisciplinary perspectives in investigating and modelling interactional competences, which are developing dynamically in different contexts. On the one hand, the focus is on interactional teaching competence in the foreign language classroom, which has recently received more attention from the professional community. On the other hand, it sketches out the journal's concern to strengthen the investigation of learners' interactional competence and to explore its interfaces with related constructs such as communicative competence. The contributions gathered in this issue address these aspects from different perspectives, thus providing an overview of current empirical and conceptual work on interactional competence in GFL/GSL.

Keywords: interactional competence; communicative competence; classroom interaction; co-construction



Karin Aguado und Florian Thaller (2023)

Interaktionskompetenz in DaFZ

ZIAF 3(1): 1–9. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8614>

1 Komplexität des Forschungsgegenstands ‚Interaktionskompetenz‘

Als zentrale Dimension des menschlichen Zusammenlebens fungiert Interaktion als Triebfeder der Entwicklung von Sprache und sozialen Systemen (vgl. Levinson 2006). Daher kann es kaum überraschen, dass sich ihr zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen zugewandt und jeweils fachspezifische konzeptionelle und methodische Zugänge entwickelt haben. Wie interaktionale Prozesse in fremd- und zweitsprachigen Kontexten ablaufen, welche Kompetenzen hierfür notwendig sind und wie diese systematisch aufgebaut und weiterentwickelt werden können, stellt mittlerweile eine etablierte Forschungsrichtung auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Zusammenwirken mit seinen zahlreichen Bezugs- und Nachbardisziplinen dar (vgl. dazu u.a. Aguado & Siebold 2021 sowie Huth & Betz 2023).

Bei der Interaktionskompetenz handelt es sich um ein komplexes und facettenreiches Konstrukt, dessen theoretische Beschreibung, empirische Erforschung und didaktische Modellierung gleichermaßen relevant und anspruchsvoll sind. Es erscheint uns daher notwendig, auch unterschiedlichen Entwicklungslinien und Verortungen der einschlägigen Bezugsdisziplinen – und zwar über den deutschsprachigen Raum hinaus (vgl. hierzu Salaberry & Kunitz 2019) – stärker Rechnung zu tragen und diese zueinander in Beziehung zu setzen. Unserer Einschätzung nach besteht zudem ein hoher Bedarf sowohl an theoretischen als auch an empirischen Studien, die dieses Konstrukt für die Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen und für DaFZ im Besonderen fokussieren, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernkontexte modellieren und Überschneidungen sowie Unterschiede mit verwandten Konzepten beleuchten.

Es ist das Anliegen der *ZIAF* 3, solchen Arbeiten eine Plattform zu bieten und die Konzeptualisierung der Interaktionskompetenz und deren Diskussion im Fachdiskurs zu stärken. Dabei steht neben den interaktionalen Kompetenzen von Lehrenden vor allem die Interaktionskompetenz der Lernenden als wichtiges Ziel des DaFZ-Unterrichts im Fokus. Diese Schwerpunktsetzungen spiegeln sich auch in der Zusammenstellung der weiter unten skizzierten Beiträge der vorliegenden *ZIAF*-Ausgabe wider, die der disziplinären Identität von DaFZ und ihren fruchtbaren Wechselbeziehungen mit Bezugs- und Nachbardisziplinen Rechnung tragen will.

Eine weitere grundlegende Annahme für die Beschreibung von Interaktionskompetenz in DaFZ ist deren Verortung zwischen universellen, sprachenübergreifenden Fertigkeiten einerseits und sprachspezifischen, situativ und kontextuell geprägten Komponenten andererseits. Auf diesen Zusammenhang weist auch Hall hin, wenn sie schreibt: „there is [...] a universal interactional competence that L2 users and learners – that all of us – orient to as human beings to do the cooperative work of human sociality“ (Hall 2018: 31; siehe hierzu auch Kecskes et al. 2018: 89). Zugleich sind Interaktionen stets in konkreten Kontexten verortet, die interaktionales Handeln in vielfältiger Weise beeinflussen. Daher konzeptualisieren Hall und Pekarek Doehler (2011: 2-3) interaktionale Kompetenz als das Wissen über kontextuell geprägte Kommunikationssituationen und prosodische, sprachliche, sequentielle und nonverbale Ressourcen. Dies mündet schließlich in der Fähigkeit, Bedeutung ko-konstruktiv auszuhandeln und eine Vielzahl von Strategien einzusetzen, um interaktionale Abläufe erfolgreich zu gestalten und dabei interaktionsbezogene Aufgaben zu bewältigen.

Aus dieser kontextuellen Rahmung von Interaktion folgt für das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache, dass so unterschiedliche Lernräume wie fremdsprachliche Klassenzimmer im nicht-deutschsprachigen Raum, ein durch die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen charakterisierter Schulunterricht in einem deutschsprachigen Land, rein virtuelle Lehr-Lern-Formate sowie sich durch die zunehmende Digitalisierung dynamisch entwickelnde Hybridformen gleichermaßen einzubeziehen sind. Hinzu kommen Einflüsse aus außerunterrichtlichen Interaktionen, die sich beispielsweise im familiären und beruflichen Umfeld (vgl. Overath 2023) oder auch in internationalen, formellen wie informellen, Interaktionen aus ganz unterschiedlichen Motiven heraus ergeben (vgl. dazu auch die für den Herbst 2024 geplante 4. Ausgabe der *ZIAF* zum Thema Wechselwirkungen zwischen Unterricht und Lebenswelt).

Zugleich ergibt sich aus den zuvor angestellten Überlegungen, dass für den institutionalisierten Fremdsprachenunterricht eigene interaktionale Dynamiken anzunehmen sind (vgl. Edmondson & House 2006: 242), was Seedhouse (2004) als die *Interactional Architecture of the Language Classroom* bezeichnet. Lehrende und Lernende konstituieren bzw. konstruieren Unterricht durch Handlungs- und Interaktionsmuster, die den pädagogischen Diskurs strukturell prägen (vgl. Schwab et al. 2017: 7). Um diese Unterrichtswirklichkeit lernförderlich zu gestalten (bzw. mitzugestalten), ist eine unterrichtliche Interaktionskompetenz unverzichtbar, die Walsh wie folgt definiert: "Classroom Interactional Competence [is] 'teachers' and 'learners' ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning" (Walsh 2011: 132). In dieser Begriffsbestimmung spiegelt sich ein zentrales Merkmal der Interaktion, nämlich die Sequenzialität, wider. So besteht gelingende Interaktion unabhängig von der spezifischen Rollenkonstellation der Interaktant:innen aus ihren aufeinander folgenden, sich gegenseitig bedingenden verbalen, nonverbalen und paraverbalen Beiträgen. Dies gilt für außerunterrichtliche und unterrichtliche Kontexte gleichermaßen, wobei der Fokus der vorliegenden Ausgabe der *ZIAF* im Bereich der fremdsprachenunterrichtlichen Interaktion liegt. Vor dem oben skizzierten Hintergrund zielt sie darauf ab, anhand der in den folgenden beiden Abschnitten kurz vorgestellten Beiträge nicht nur relevante Debatten im gegenwärtigen fremdsprachendidaktischen Fachdiskurs im Hinblick auf Interaktionskompetenz(en) aufzugreifen und aktuelle Forschungsfragen und -desiderate zu ermitteln, sondern auch einen Beitrag zur weiteren Modellierung und Konturierung dieses zentralen Konstrukts zu leisten. Dabei war es uns ein wichtiges Anliegen, über den Tellerrand zu blicken und in den Austausch mit anderen fremdsprachendidaktischen Disziplinen im In- und Ausland zu gehen. Die zuvor genannte Vielfalt in der einschlägigen Literatur zum Konstrukt der Interaktionskompetenz spiegelt sich daher auch in den hier versammelten Beiträgen, die sowohl Aufsätze als auch *Screencasts* umfassen, wider.

2 Interaktionskompetenz von Lehrenden

Das steigende Forschungsinteresse an Fremdsprachenlehrkräften (vgl. Königs 2014 sowie Legutke & Schart 2016) hat u.a. zur Folge, dass auch deren Interaktionskompetenz zunehmend als Dimension ihrer professionellen Kompetenzen beschrieben und erforscht wird (vgl. Walsh 2013; Sert 2015). Einschlägigen Arbeiten liegt die Annahme zugrunde, dass Lehrkräfte über ein hohes Maß an interaktionalen und berufssprachlichen Fähigkeiten verfügen müssen, um den zahlreichen unterschiedlichen Anforderungen des Lehrberufs gerecht werden zu können. Siebold (2023: 197-202) nimmt hierfür zentrale unterrichtssprachliche Kompetenzbereiche an, zu denen sie die Sprache der Verständlichkeit, der Entwicklung, der Interaktivität, der Verbundenheit sowie der Ordnung zählt. Auch García (2017: 361)

hebt die Bedeutung der interaktionalen Kompetenzen von Lehrenden hervor, die es ihnen ermöglichen, Lehr- und Lernprozesse erwerbsförderlich und im Sinne des jeweiligen didaktischen Ziels zu gestalten. Gemeint ist hier insbesondere die Fähigkeit, Arbeitsanweisungen und Verständnissicherungsverfahren adressat:innenspezifisch formulieren, flexibel adaptieren und lernförderliches Feedback geben zu können sowie darüber hinaus in kooperativen Unterrichtsettings zum Gelingen von Aushandlungsprozessen zwischen Lernenden beizutragen. Dazu bedarf es der Eröffnung von interaktionalem Raum (vgl. Walsh 2013: 54-55), in dem dann – verbale und nonverbale – Elizitierungen von Lernendenäußerungen und deren zielgerichtete Unterstützung bzw. Modellierung (durch Nachfragen, Scaffoldings, Ausbau oder Korrekturen) sowie die Nutzung mehrsprachiger und multimodaler Ressourcen erfolgen können (vgl. Sert 2015: 47-51; für eine Übersicht siehe Siebold 2023)¹.

Neben derartigen Beschreibungen interaktionaler Fähigkeiten von Lehrenden rückt – analog zur Förderung der Interaktionskompetenz bei Lernenden – die Frage in den Blick, wie sie sich in berufsbiographischen Verläufen entwickeln und wie diese Prozesse in der Lehrkräftebildung gezielt angebahnt und unterstützt werden können. Diesen Fragestellungen – nach der Modellierung, der Erforschung und der Förderung der Interaktionskompetenz von Lehrenden – widmet sich eine Reihe von Beiträgen der vorliegenden ZIAF-Ausgabe, die nachfolgend einführend skizziert werden sollen.

Im *Screencast* von **Olcay Sert** („Interactional Competence in additional languages. In search for constructive alignment in teaching and teacher education“) steht zunächst die Beschreibung der interaktionalen Kompetenz als Konstrukt sowohl für das Sprachenlernen und den Unterricht als auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im Mittelpunkt. Die Basis der Ausführungen von Sert stellen verschiedene Datenbanken mit Interaktionen aus unterschiedlichen Kontexten der Lehrkräftebildung dar. Um zu klären, was es für Lernende und Lehrende bedeutet, interaktional kompetent zu sein, wertet er die Ergebnisse longitudinal angelegter konversationsanalytischer Studien in Bezug auf ihre Relevanz für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften aus.

Milica Lazovic trägt mit ihrem Aufsatz „Going beyond E+. Dimensionen der Empathie in der Unterrichtskommunikation. Ein Beitrag zur Modellierung der Interaktionskompetenz in der Fremdsprachenlehrerausbildung“ dazu bei, das empathische Handeln von Lehrenden im schulischen DaF-Unterricht zu untersuchen und für die Konzeptbildung fruchtbar zu machen. Dabei berücksichtigt sie sowohl die mentale, die emotional-affektive als auch die körperliche Ebene empathischen Lehrhandelns. Anhand von Videoausschnitten aus dem Deutschunterricht an einer ungarischen Sekundarschule zeigt Lazovic die zentrale Rolle der empathischen Dimension auf und argumentiert für deren Berücksichtigung in Konzeptionen bzw. Modellierungen von Interaktionskompetenz.

Michael Schart gibt in seinem *Screencast* „Unterrichtliche Interaktion aus didaktischer Perspektive. Ein konzeptioneller Beitrag zur Interaktionskompetenz im Lehrberuf und ihrer Erforschung“ zunächst einen Überblick über aktuelle Konzepte berufssprachlicher und interaktionaler Kompetenzen von Fremdsprachenlehrenden. Anschließend stellt er eine curriculare Perspektive neben eine empirische und eine didaktische und arbeitet heraus, dass es insbesondere an Arbeiten mangelt, die die Interaktionskompetenz von Lehrkräften im

¹ An dieser Stelle möchten wir zudem auf die Publikation der diesjährigen Frühjahrskonferenz zum Thema *Berufsbezogene Sprache der Lehrenden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht* von Burwitz-Melzer et al. (Eds.) (2023) hinweisen.

komplexen unterrichtlichen Handlungskontext verorten und die jeweiligen Kontextbedingungen möglichst umfassend berücksichtigen. Anhand von empirischen Daten zeigt Schart auf, welchen Herausforderungen sich Lehrende bei der Weiterentwicklung ihrer Interaktionskompetenz gegenübergestellt sehen.

Die Beiträge von Sert, Lazovic und Schart sind für die aktuelle Debatte um die Erforschung und Modellierung interaktionaler Kompetenzen von Lehrenden sowie deren Relevanz für Ausbildungskontexte von großer Bedeutung. Zugleich sind sie als Aufruf zu verstehen, diesem Thema künftig mehr Raum zu geben und die Erforschung der Lehrkompetenzen zu intensivieren, ohne dabei die Perspektive der Lernenden zu vernachlässigen. Ansätze, die anstreben, professionelle Kompetenzen bereits in der Sprachausbildung von zukünftigen Fremdsprachenlehrkräften zu berücksichtigen, deuten bisher kaum betrachtete Synergien an (vgl. Legutke et al. 2022: 18-19).

3 Interaktionskompetenz von Lernenden: Begriffliche Entwicklung und Schwierigkeit der Abgrenzung zur Kommunikativen Kompetenz

Die intensive Beschäftigung mit dem Konzept der interaktionalen Kompetenz im Vergleich zur kommunikativen Kompetenz zeigt deutlich, dass wir uns mitten in einem lebendigen Diskurs über die relevanten Begriffe und deren Operationalisierung befinden, der kontinuierlich von empirischen Studien und daraus resultierenden Modellierungen bereichert wird. Während das Konstrukt der kommunikativen Kompetenz – dem seit der sogenannten kommunikativen Wende Anfang der 1970er Jahre in der Fremdsprachendidaktik vorherrschenden Lehr- und Lernziel – die Fähigkeit von Individuen bezeichnet, sich mithilfe ihres grammatischen, soziolinguistischen, diskursiven und strategischen Wissens und Könnens (vgl. dazu Canale & Swain 1980) effektiv mitzuteilen sowie das Anliegen des Gegenübers zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren, geht es bei der interaktionalen Kompetenz vielmehr um die Fähigkeit von Individuen, gemeinsam mit anderen Bedeutung zu schaffen bzw. diese kollaborativ auszuhandeln. So sieht Young (2011: 428) in der interaktionalen Kompetenz

not the ability of a single individual to employ those resources in any and every social interaction; rather, IC is how those resources are employed mutually and reciprocally by all participants in a particular discursive practice. This means that IC is not the knowledge or the possession of an individual person, but is co-constructed by all participants in a discursive practice, and IC varies with the practice and with the participants.

Interaktionskompetenz ist also die auf alle an einer Interaktion beteiligten Personen verteilte Kompetenz. Selbstverständlich ist auch hier – ebenso wie bei der kommunikativen Kompetenz – sprachliches, soziolinguistisches und strategisches Wissen unverzichtbar, aber die interaktionale Kompetenz erschöpft sich nicht in dessen Anwendung, sondern entsteht und manifestiert sich eben in ko-konstruktiven Aushandlungsprozessen. Die Tatsache, dass interaktionale Kompetenz nicht auf die Kompetenz eines Einzelnen reduziert werden kann (vgl. dazu auch Kasper & Wagner 2014: 28), ist nicht nur theoretisch-konzeptionell, sondern auch forschungsmethodologisch von Bedeutung, da sie zur Folge hat, dass in empirischen Studien, deren Gegenstand die Beschreibung und Analyse von interaktionalen Kompetenzen ist, stets die Beiträge aller an einer Interaktion bzw. an einer Interaktionssequenz beteiligten Personen in den Blick genommen werden.

Konstitutiv und förderlich für den Erwerb und den Ausbau der allgemeinen Fähigkeit, eigene Redebeiträge kontextuell und interaktiv angemessen bzw. effektiv gestalten zu können, sind die Häufigkeit und Erwartbarkeit verbaler, nonverbaler und paraverbaler Handlungen und die damit verbundenen Prozesse und Praktiken (vgl. dazu z.B. Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015). Da auch der Fremdsprachenunterricht ein sozialer Handlungskontext ist, in dem Bedeutung interaktiv ko-konstruiert wird, ist die folgende Frage von zentraler Bedeutung: Wie müssen Lehr-Lern-Diskurse bzw. unterrichtliche Lerngelegenheiten gestaltet sein, damit die für deren Gelingen und für die Bewältigung außerunterrichtlicher interaktiver Aufgaben und Situationen erforderlichen Kompetenzen aufgebaut werden können? In Bezug auf die Interaktionskompetenz von Lernenden sind für den Fremdsprachenunterricht verschiedene Facetten anzunehmen, die es ihnen ermöglichen, am Unterrichtsdiskurs mitzuwirken, ihn aktiv mitzugestalten und auf diese Weise die Interaktion sowie ihren eigenen Spracherwerbsprozess voranzutreiben, indem sie z.B. Fragen stellen, Feedback einholen, um Erklärungen bitten oder Bedeutungen interaktiv aushandeln. Die folgenden vier Beiträge beleuchten einige ausgewählte Aspekte unterrichtlich erworbener L2-Interaktionskompetenz und tragen somit dazu bei, dieses Konstrukt im Fachdiskurs zu stärken und im Zusammenhang mit verwandten Konzepten wie beispielsweise der kommunikativen Kompetenz zu diskutieren.

In ihrem Beitrag „Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht. Videobasierte Analysen von Unterrichtsinteraktion im Kontext Arabisch, Deutsch und Englisch“ untersucht **Zeynep Kalkavan-Aydin**, wie DaF-Lernende auf Anfängerniveau durch Interaktion kognitiv aktiviert werden können. Der Fokus der Studie liegt auf der Rolle mehrsprachiger Ressourcen und Kompetenzen und ihren Funktionen für die fremdsprachenunterrichtliche Interaktion. Die der Analyse zugrundeliegenden Videodaten entstammen einem universitären Sprachkurs für erwachsene arabischsprachige DaF-Lernende mit Englisch als erster Fremdsprache. Anhand von Datenbeispielen wird gezeigt, welche Rolle die Mehrsprachigkeit der Lernenden in der Unterrichtsinteraktion spielt, welche Interaktionsprozesse sie ermöglicht, wozu sie im Unterricht eingesetzt wird sowie welche Wirkungen sie haben kann.

Thorsten Huth fokussiert in seinem in der Konversationsanalyse verorteten Aufsatz „Sequenzstruktur als Lern- und Lehrgegenstand im DaFZ-Unterricht“ das Konstrukt der Paarsequenzen als Facette interaktionaler Kompetenz sowie die Rolle von Sequenzstrukturen als möglichem Lehr- und Lerngegenstand im DaFZ-Unterricht. Er zeigt auf, wie die auf ihrer Basis möglichen Sprachhandlungen bereits auf niedrigem Sprachniveau gelehrt und gelernt werden können und betont dabei ihre Rolle für die Erstellung von Curricula und Materialien für den DaFZ-Unterricht.

Carmen Konzett-Firth beschreibt in ihrem *Screencast* „L2-Interaktionskompetenz im Französischunterricht. Eine longitudinale Perspektive auf Lernen und Lehren“, wie fremdsprachliche Interaktionskompetenz im schulischen Französischunterricht vermittelt und erworben wird. Anhand von konversationsanalytisch bearbeiteten Sequenzen aus einer longitudinal angelegten Videostudie illustriert sie, wie sich die fremdsprachliche Interaktionskompetenz von Schüler:innen über einen Zeitraum von fünf Jahren entwickelt. Gezeigt wird u.a. die Progression mit Blick auf spezifische Aspekte schulischer Formate wie plenary Interaktionen im Vergleich zu Peer-Gesprächen und die dabei von den Teilnehmenden eingesetzten verbalen, nonverbalen und paraverbalen Ressourcen.

Der *Screencast* von **Marta García** mit dem Titel „Die Evaluation der Interaktionskompetenz am Beispiel des Spanischen als Fremdsprache“ befasst sich schließlich mit der Frage, wie Interaktionskompetenz in Prüfungen bewertet werden kann. Konkret geht es zum einen um die verschiedenen Facetten von Interaktionskompetenz, wie sie in einem Gruppen-Prüfungsgespräch sichtbar werden und von den Prüfenden wahrgenommen und bewertet werden. Dafür werden ausgewählte Ausschnitte aus einem Korpus mündlicher Spanisch-Prüfungen auf A1/A2-Niveau präsentiert und diskutiert. Zum anderen werden konkrete Interaktionsbeispiele von Prüfungsteilnehmer:innen in Bezug zu ihren individuellen Testergebnissen gesetzt.

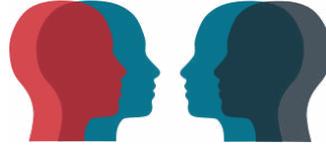
Abgerundet wird die *ZIAF* 3 mit einer von **Kristina Peuschel und Chen Zhang** verfassten Rezension des Sammelbands *Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb*, der im Jahr 2023 von Sabine Schmölder-Eibinger und Bora Bushati herausgegeben wurde und dessen Schwerpunkt auf dem spracherwerbsfördernden Potenzial von Interaktion in unterschiedlichen Lernsettings liegt.

Wie eingangs gesagt, besteht das Anliegen der vorliegenden *ZIAF*-Ausgabe darin, die fremdsprachenunterrichtsbezogene Interaktionskompetenz von Lehrenden und Lernenden zu fokussieren, um dieses sowohl theoretisch und empirisch als auch unterrichtspraktisch außerordentlich wichtige Konstrukt im deutschsprachigen Fachdiskurs und insbesondere im Kontext des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache zum Gegenstand der Diskussion zu machen. Wir hoffen, dass uns dies gelungen ist und wünschen nun allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre!

4 Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin; Siebold, Kathrin (2021): Einführung zur ersten Ausgabe der Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1 (1), 3–12.
- Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Eds.) (2021): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Eds.) (2023): *Berufsbezogene Sprache der Lehrenden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 43. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Austin, John L. (1962): *How to Do Things with Words* (= The William James Lectures. 1955). Cambridge: Harvard University Press.
- Canale, Michael; Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- García, Marta (2017): Unterrichtsinteraktion. In: Surkamp, Carola (Ed.): *Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 361.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Hall, Joan Kelly (2018): From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse* 9 (1), 25–39.
- Hall, Joan Kelly; Pekarek Doehler, Simona (2011): L2 Interactional Competence and Development. In: Hall, Joan Kelly; Hellermann, John; Pekarek Doehler, Simona (Eds.): *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 1–15.

- Huth, Thorsten; Betz, Emma M. (2023): Schlaglichter: Interaktionskompetenz in DaFZ. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 50 (4), 315–332.
- Kasper, Gabriele; Wagner, Johannes (2014): Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 34, 1–42.
- Kecskes, Istvan; Sanders, Robert E.; Pomerantz, Anita (2018): The basic interactional competence of language learners. *Journal of Pragmatics* 124, 88–105.
- Königs, Frank G. (2014): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43 (1), 3–6.
- Legutke, Michael; Saunders, Constanze; Schart, Michael (2022): Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33 (1), 3–28.
- Legutke, Michael; Schart, Michael (Eds.) (2016): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Overath, Santana (2023): *Interaktionskompetenz im Ausbildungskontext*. Eine Untersuchung der Reparaturpraktiken von Geflüchteten in betrieblichen Gesprächen und ihre longitudinale Entwicklung. Dissertation. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Pekarek Doehler, Simona; Pochon-Berger, Evelyne (2015): The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In: Cadierno, Teresa; Eskildsen, Søren Wind (Eds.): *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin et al.: Mouton de Gruyter, 233–270.
- Salaberry, M. Rafael; Kunitz, Silvia (Eds.) (2019): *Teaching and testing L2 interactional competence*. New York: Routledge.
- Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (Eds.) (2017): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht*. Beiträge aus der empirischen Forschung. Münster: LIT-Verlag.
- Searle, John R. (1969): *Speech acts*. An essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, Paul (2004): *The interactional architecture of the language classroom*. A conversation analysis perspective. Digital print. Malden: Blackwell.
- Siebold, Kathrin (2023): Erwerbsförderlicher Sprachgebrauch von Lehrpersonen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Eds.): *Berufsbezogene Sprache der Lehrenden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 43. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto, 196–207.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring classroom discourse*. Language in action. London: Routledge/-Taylor & Francis Group.
- Walsh, Steve (2013): *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Young, Richard F. (2011): Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In: Hinkel, Eli (Ed.): *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2). New York: Routledge, 426–443.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2023, Band 3, Heft 1

Interactional Competence in additional languages

In search for constructive alignment in teaching and teacher education

Olcay Sert
Mälardalen University, Sweden

Zusammenfassung

Gegenstand dieses Vortrags ist die Beschreibung der interaktionalen Kompetenz (in Zweitsprachen) als ein Konstrukt, das sich über das Sprachenlernen, den Unterricht und die Lehrerbildung erstreckt. Dabei stütze ich mich dabei auf Datenbanken von Lerner-Lerner- und Lehrer-Lerner-Interaktionen sowie auf Daten aus Lehrerbildungskontexten. Ich vertrete die Auffassung, dass interaktionelle Kompetenz sowohl für Lehrende als auch für Lernende ein wichtiges Konstrukt sein kann, das sowohl Erstausbildung als auch in der Lehrerbildung berücksichtigt werden sollte. Obwohl wir noch viel mehr Forschung benötigen, um zu klären, was es für Lernende und Lehrende bedeutet, interaktional kompetent zu sein, gibt es bereits einige vielversprechende Ergebnisse aus der longitudinal angelegten korpusbasierten konversationsanalytischen Forschung. Die praktischen Implikationen dieser Forschungslinie aus Untersuchungen zum Lernen, Lehren und zur Lehrerbildung müssen jedoch aus der Perspektive eines prinzipiengeleiteten Ansatzes in der Bildung (z. B. constructive alignment) zusammengestellt und diskutiert werden. Die Präsentation wird mit einem Hinweis auf zukünftige Forschung und Lehrerbildungspraktiken schließen.

Schlagwörter: interaktionale Kompetenz; Sprachenlernen; Sprachenlehren; Lehrendenentwicklung; constructive alignment

Abstract

In this presentation, I describe interactional competence (in second languages) as a construct that spans over language learning, teaching, and teacher education, drawing on databases of learner-learner and teacher-learner interactions as well as data from teacher education contexts. I argue that interactional competence can be a key construct for teachers and learners alike and can inform both initial and in-service teacher education. Although we need much more research to explicate what it means to be interactionally competent for a learner and a teacher, there are already some promising findings from longitudinal and collection-based conversation analytic research. The practical implications of this line of research investigations into learning, teaching, and teacher education, however, need to be compiled and discussed from the perspective of a principled approach in education (e.g. constructive alignment). I will end the presentation by pointing to future research and teacher education practices.

Keywords: interactional competence; language learning; language teaching; teacher development; constructive alignment



Olcay Sert (2023)

Interactional Competence in additional languages

ZIAF 3(1): 11–15.DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8589>

1 Screencast

Dieser Beitrag ist als Screencast unter folgendem Link abrufbar:



Abbildung 1: <http://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8589>

2 Zitation

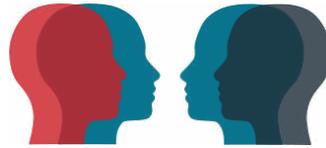
Sert, Olcay (2023): Interactional Competence in additional languages. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 3(1): 11–15. DOI: <http://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8589>.

3 Literaturverzeichnis

- Abe, Makoto; Roever, Carsten (2019): Interactional competence in L2 text-chat interactions: First-idea proffering in task openings. *Journal of Pragmatics* 144, 1–14.
- Balaman, Ufuk; Sert, Olcay (2017): Development of L2 interactional resources for online collaborative task accomplishment. *Computer Assisted Language Learning* 30 (7), 601–630.
- Biggs, John (1996): Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education* 32 (3), 347–364.
- Bozbiyık, Merve; Sert, Olcay; Dilek Bacanak, Kadriye (2021): VEO-integrated IMDAT in pre-service language teacher education: A focus on change in teacher questioning practices. In: Seedhouse, Paul (Ed.): *Video Enhanced Observation for Language Teaching: Reflection and Professional Development*. London: Bloomsbury, 97–116.
- Burch, Alfred R.; Kley, Katharina (2020): Assessing interactional competence: The role of intersubjectivity in a paired-speaking assessment task. *Papers in Language Testing and Assessment* 9 (1), 25–63.
- Cekaite, Asta (2007): A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal* 91 (1), 45–62.
- Çelik, Sercan; Baran, Evrim; Sert, Olcay (2018): The Affordances of Mobile-app Supported Teacher Observations for Peer Feedback. *International Journal of Mobile and Blended Learning* 10 (2), 36–49.

- Escobar Urmeneta, Cristina; Evnitskaya, Natalia (2013): 'Affording Students Opportunities for the Integrated Learning of Content and Language. A Contrastive Study on Classroom Interactional Strategies Deployed by two CLIL Teachers. In: Arnau, Joaquim (Ed.): *Reviving Catalan at School: Challenges and Instructional Approaches*. Bristol, UK: Multilingual Matters & Institut d'Estudis Catalans, 159–183.
- Galaczi, Evelina D. (2014): Interactional competence across proficiency levels: How do learners manage interaction in paired speaking tests? *Applied linguistics* 35 (5), 553–574.
- Hırçın-Çoban, Merve; Çimenli, Betül (2022): Collaborative turn construction in paired speaking tests across different proficiency levels. *Classroom Discourse* 1–27. <https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2090397>.
- Hırçın Çoban, Merve; Sert, Olcay (2020): Resolving interactional troubles and maintaining progressivity in paired speaking assessment in an EFL context. *Papers in Language Testing and Assessment* 9 (1), 64–94.
- Huth, Thorsten (2021): Conceptualizing interactional learning targets for the second language curriculum. In: Kunitz, Silvia; Markee, Numa; Sert, Olcay (Eds.): *Classroom-based Conversation Analytic Research: Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. New York: Springer, 359–381.
- Konzett-Firth, Carmen (2020): Co-adaptation processes in plenary teacher-student talk and the development of L2 interactional competence. *Classroom Discourse* 11 (3), 209–228.
- Lam, Daniel M. (2021): Don't turn a deaf ear: A case for assessing interactive listening. *Applied Linguistics* 42 (4), 740–764.
- Pekarek Doehler, Simona (2018): Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse* 9 (1), 3–24.
- Pekarek Doehler, Simona; Balaman, Ufuk (2021): The routinization of grammar as a social action format: A longitudinal study of video-mediated interactions. *Research on Language and Social Interaction* 54 (2), 183–202.
- Pekarek Doehler, Simona; Berger, Evelyne (2018): L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct: A longitudinal study of story-openings. *Applied Linguistics* 39 (4), 555–578.
- Salaberry, M. Rafael; Kunitz, Silvia (Eds.) (2019): *Teaching and testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice*. New York: Routledge.
- Sandlund, Erica; Greer, Tim (2020): How do raters understand rubrics for assessing L2 interactional engagement? A comparative study of CA-and non-CA-formulated performance descriptors. *Papers in Language Testing and Assessment* 9 (1), 128–163.
- Seedhouse, Paul (Ed.) (2021): *Video enhanced observation for language teaching: Reflection and professional development*. London: Bloomsbury Publishing.
- Sert, Olcay (2015): *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Sert, Olcay (2017): Creating opportunities for L2 learning in a prediction activity. *System* 70, 14–25.
- Sert, Olcay (2019a): The Interplay between Collaborative Turn Sequences and Active Listenership: Implications for the Development of L2 Interactional Competence. In: Salaberry, M. Rafael; Kunitz, Silvia (Eds.): *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York: Routledge, 142–166.
- Sert, Olcay (2019b): Classroom Interaction and Language Teacher Education. In: Walsh, Steve; Mann, Steve (Eds.): *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. New York: Routledge, 216–238.

- Sert, Olcay (2021): Transforming CA findings into future L2 teaching practices: Challenges and prospects for teacher education. In: Kunitz, Silvia; Markee, Numa; Sert, Olcay (Eds.): *Classroom-based conversation analytic research: Theoretical and applied perspectives on pedagogy*. Cham: Springer, 259–279.
- Sert, Olcay; Amri, Marwa (2021): Learning potentials afforded by a film in task-based language classroom interactions. *The Modern Language Journal* 105 (S1), 126–141.
- Sert, Olcay; Gynne, Annaliina; Larsson, Maria (forthcoming): *Developing Teachers' Interactional Competence through Video-Enhanced Reflection: A Student-Teacher's Use and Avoidance of Negative Evaluation*.
- Skogmyr Marian, Klara (2021): Initiating a complaint: Change over time in French L2 speakers' practices. *Research on Language and Social Interaction* 54 (2), 163–182.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring classroom discourse: Language in action*. New York: Taylor & Francis.
- Walsh, Steve; Mann, Steve (2015): Doing reflective practice: A data-led way forward. *ELT Journal* 69 (4), 351–362.
- Waring, Hansun Zhang (2018): Teaching L2 interactional competence: Problems and possibilities. *Classroom Discourse* 9 (1), 57–67.
- Watanabe, Aya (2017): Developing L2 interactional competence: increasing participation through self-selection in post-expansion sequences. *Classroom Discourse* 8 (3), 271–293.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2023, Band 3, Heft 1

Going beyond E+

Dimensionen der Empathie in der Unterrichtskommunikation. Ein Beitrag zur Modellierung der Interaktionskompetenz in der Fremdsprachendidaktik

Milica Lazovic
Philipps-Universität Marburg

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Analyse des empathischen Handelns im DaF-Unterricht aus einer interaktionslinguistischen Perspektive. Das Empathie-Konzept wird dabei nicht im additiven Sinne auf zusätzliche, nur auf der emotionalen Ebene angesiedelte Praktiken (E+) reduziert, sondern in Anlehnung an Konerding (2020) und Breyer (2020) als wichtiger Teil der interaktionalen Maschinerie verstanden und auf mentaler, emotional-affektiver und körperlicher Ebene betrachtet. Datengrundlage bilden authentische Interaktionen aus dem DaF-Unterricht einer ungarischen Schulklasse, erhoben im Rahmen des Projekts *Theorie trifft Praxis*. Diskutiert werden die interaktionsanalytischen Ergebnisse im Zusammenhang mit bestehenden Modellen der Interaktionskompetenz (CIC). Plädiert wird für die explizitere Aufnahme der empathischen Dimension bei der Modellierung der Interaktionskompetenz für Lehrkräfte.

Schlagwörter: Empathie; Interaktionskompetenz; Unterrichtsinteraktion

Abstract

This article is dedicated to the analysis of empathic action in the teaching of German as a foreign language from the interactional linguistic perspective. The empathy dimension is not reduced in an additive sense to additional practices located only on the emotional level, but is understood, following Konerding (2020) and Breyer (2020), as an important part of the interactional machinery and is considered on the mental, emotional-affective and bodily levels. The results of interactional analysis are presented, based on data collected within the project *Theorie trifft Praxis*. These are discussed in the context of existing models of interaction competence (CIC) and a plea is made for the more explicit inclusion of the empathic dimension in the modelling of interaction competence.

Keywords: empathy; interactional competence; classroom interaction



Milica Lazovic (2023)

Going beyond E+

ZIAF 3(1): 17–39.DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8577>

1 Einleitung

Empathie ist in ihrer Mehrdimensionalität und Multifunktionalität theoretisch gut fundiert (vgl. Jacob et al. 2020; Buchholz et al. 2016) und für manche Handlungskontexte, u.a. für alltägliche, psychologische und therapeutische Kommunikation, empirisch reichlich analysiert (vgl. Kupetz 2015; Altmann 2015; Tometten-Iseke 2012). Im fremdsprachlichen Unterrichtskontext wird Empathie nicht nur als positiver Lernfaktor betrachtet, sondern als grundlegende Dimension im Lernprozess (vgl. Kurtz 2020): Zum Einen wirkt sie sich positiv auf Lernatmosphäre und Engagement aus und stärkt das Gefühl der Zugehörigkeit und Motivation (vgl. Makoelle 2019); zum Anderen aktiviert sie Lernkognitionen (vgl. Marx 2020 und ihre Ausführungen zu *positive broadening*; Oxford 2016) und ermöglicht das vertiefte Verständnis von Schwierigkeiten für Lernende (Rossa 2020: 179). Das empathische Handeln der Lehrkraft dient als empathisches Modell und beeinflusst die Qualität der Lernerfahrung (vgl. Tan et al. 2019), u.a. durch die emotionale Regulation und Sicherung der positiven Einstellung, besonders in interaktiven Kontexten, in denen das Gesicht und die Lernidentität herausgefordert werden. Die Förderung der emotionalen Intelligenz sowie der empathischen Kompetenz bei den Lernenden sollte – so auch Makoelle (vgl. Makoelle 2019 und sein Konzept *empathy as hidden curriculum*) – als ein äußerst wichtiges Lernziel angesehen werden.

Unterrichtspraktisch wird die Empathie jedoch häufig nur auf der affektiv-emotionalen Ebene, oft additiv und lehrstilabhängig betrachtet. Die Interaktion der affektiv-emotionalen mit der kognitiven Empathie wird zwar vermehrt – im Zusammenhang mit der adaptiven Lernbegleitung (Kilian & Marx 2020) und Unterstützung der Diversität der Lernstile – aber immer noch ungenügend diskutiert und empirisch untersucht. Kognitive Empathie wird dabei als jene Fähigkeit verstanden, die es ermöglicht, die Voraussetzungen, die kognitive Leistungsfähigkeit, das Wahrnehmungsvermögen und die Vorstellungskraft der Lernenden einzuschätzen, um Lernende optimal in ihren individuellen Lernprozessen zu fördern (Reusser 2018: 83). Es handelt sich dabei um das „Verstehen des Lernprozesses aus der Perspektive der Lernenden“ bzw. die Fähigkeit, die sprachliche Struktur des Lehr-Lern-Gegenstandes aus der je besonderen inneren Perspektive der Lernenden zu rekonstruieren und mit externen Perspektiven zugunsten des Lernprozesses aufeinander abzustimmen (Kilian & Marx 2020). Diese setzt die Kompetenz zur Modellierung der kognitiven Herausforderung, zur Verknüpfung von Wissensbeständen und Aktivierung von zusätzlichen Ressourcen voraus, aber genauso das Harmonisieren mit sozio-affektiven Dimensionen. Dies verlangt ein mehrdimensionales Verständnis der komplexen Zusammenhänge der aktionalen, kognitiven, affektiven und sozialen Aspekte im Lernprozess und genauso, tiefer in die Empathie-Situierung einzutauchen (*going beyond*) und Empathie nicht nur als nur eine Dimension des emotionalen Mehrwerts (*E+*) zu verstehen, sondern für den Lernprozess systematischer zu funktionalisieren.

Die diskursive Entwicklung der Empathie in der Unterrichtskommunikation, das Verhältnis unterschiedlicher Dimensionen der Empathie sowie ihre Förderung im Kontext der Ausbildung von Lehrkräften ist empirisch immer noch ungenügend untersucht und wenig in die Prozesse der Reflexionsförderung integriert (Kuchta 2019). Ein weiteres Desiderat stellt die Förderung von Kognitionen der Lehrkräfte bezüglich der Angemessenheit, Adaptivität und Funktionalität des empathischen Handelns dar, denn „[t]eacher empathy does not lower standards, but identif[ies] and remove[s] obstacles to learning“ (Meyers et al. 2019: 162). Die empathische Haltung ermöglicht die Identifizierung und den Abbau von Lernblockaden, unterstützt die Partizipation der Lernenden und trägt zur Entwicklung der Selbstregulation

bei. Das Verständnis für die Funktionalität der Orte der Empathie, ihre Mehrdimensionalität und multimodalen Manifestationen, ihre Auswirkung auf die Interaktion und Lernprozesse, die Zusammenhänge unterschiedlicher Dimensionen sowie ihr adaptives Monitoring sind weitere Aspekte, die bei der Modellierung der Interaktionskompetenz zu beachten sind.

Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen aus einer interaktionsanalytischen Perspektive nach, mit dem Ziel, spezifische Orte der Empathie als mehrdimensionale, multifunktionale und multimodale Ressource im fremdsprachlichen Unterrichtskontext aufzuzeigen, vertiefend zu diskutieren und Vorschläge für die Modellierung der Interaktionskompetenz und die Professionalisierung von Lehrkräften zu machen. Fokussiert werden dabei drei Handlungskontexte, die besonders relevant für die Förderung der Interaktionskompetenz angehender DaF-Lehrkräfte sind: Regulation durch Empathie (Kapitel 3.1.), empathisches *following-up* (Kapitel 3.2.) und nonverbale Synchronisierung zur adaptiven Begleitung der Lernprozesse (Kapitel 3.3.). Im folgenden Kapitel (Kapitel 2) wird Empathie zunächst als mehrdimensionales Konstrukt in einem Kommunikationsmodell theoretisch verortet und anschließend werden einige Handlungsaspekte diskutiert, die für ihre Funktionalisierung in der Unterrichtsinteraktion von besonderer Relevanz sind. Basierend auf den interaktionsanalytischen Einblicken im dritten Kapitel schließt die Arbeit mit Vorschlägen zur Modellierung der Interaktionskompetenz unter Beachtung der Dimension der Empathie in Kapitel 4.

2 *Going beyond E+* - Empathie als mehrdimensionales Konstrukt

Als komplexe kognitive und emotionale Fähigkeit ermöglicht die Empathie interaktiv, dass „die Erfahrung anderer Person(en) aus der inneren Perspektive erkannt, verstanden und gefühlt wird“ (Jordan & Schwartz 2018: 25) bzw. „der innere Bezugsrahmen des Anderen so wahrgenommen wird, als ob man die andere Person wäre, allerdings ohne diese als-ob-Position aufzugeben“ (Rogers 1989: 37), denn diese perspektivische Differenz wird als wichtige Ressource betrachtet. Empathie ist konstitutiv für die Herstellung sozialer Aktivitäten (Kupetz 2015: 2020) und lässt sich nicht nur additiv als eine zusätzliche Dimension des interaktiven Mehrwerts verstehen. Es handelt sich um ein mehrdimensionales Phänomen, das weder auf Kognition noch auf Emotion begrenzt ist und nicht einfach formbezogen ist, denn es interagieren unterschiedliche Ressourcen in/mit der kontextuellen Einbettung. Gleichzeitig wird Empathie als eine grundlegende kognitiv strukturierende Ressource betrachtet, mit der Akteure „die Interaktion in ihrer Situierung eruieren, die eigene Lebenswelt reflektieren und sie in Verhältnis zu den wahrgenommenen Voraussetzungen und Erwartungen des Adressaten setzen“ (Breyer 2020: 2f.).

Auch wenn es einige kommunikative Praktiken gibt, die als prototypisch empathisch erkannt werden, wie z.B. ein empathischer Sprechstil (Selting 1994), die Verwendung bestimmter emotionsgeladener Metaphern, Verstehensbehauptungen, Emotionsthematisierungen, Ausdrücke emotionaler Anteilnahme, stellvertretende Übernahmen von Gefühlen (vgl. Buchholz et al. 2016) oder beispielsweise subjunktive Möglichkeitsformen¹ (Heritage 2011), ist die interpretative Zuordnung von Sprechhandlungen als empathisch analytisch oft nicht unproblematisch und verlangt eine verstärkte Beachtung von mentalen Prozessen, eine mul-

¹ Subjunktive Möglichkeitsformen sind Handlungen, mit denen geteilte Antizipationen oder Empfindungen ausgedrückt werden, die noch nicht eingetreten sind bzw. nur eine Möglichkeit darstellen, aber als gemeinsam-empathisch empfunden werden.

tiperspektivische, multimodale Analyse sowie eine longitudinale Perspektive, da Empathie eine ko-konstruktive Leistung ist und einen ausgeprägt transformativen, kontextabhängigen, transitorischen und dynamischen Charakter hat.

2.1 Facettenreichtum der Empathie

Als komplexes Phänomen wird die Empathie oft in drei Dimensionen verortet: in der körperlichen, affektiv-emotionalen und kognitiven Dimension (vgl. Breyer 2013; 2020). Die körperliche Dimension umfasst die Fähigkeit zur Synchronisierung mit Bewegungen anderer, zur Umsetzung der wahrgenommenen Ausdrücke des Anderen in Eigenbewegungen und den expressiven Modus als Verstehen des Zustandes des Anderen anhand der Wahrnehmung seiner leiblich-körperlichen Ausdrücke. Die affektiv-emotionale Dimension bezieht sich auf die partizipierende emotionale Bezugnahme, emotionales Handeln und die Verarbeitung von gemeinschaftlichen Emotionen. Die emotionale Dimension ist von den Emotionsregeln (ihrer sozialen, funktionalen Angemessenheit, sozialen Verbindlichkeit und dem kulturellen Wert von Emotionen), ihrer Manifestation, Kodierung und Korrespondenz (bzw. ihrer situativen Erwartbarkeit und Annehmbarkeit) abhängig (Fiehler 1990: 76ff.). Die kognitive Dimension bezieht sich auf die mentalen Prozesse, wie die Perspektivenübernahme und imaginatives Sich-Hineinversetzen, inferenzielle Prozesse, Mentalisierung und Abstraktion der aktuellen Kontingenzen.

Interaktiv wird Empathie unterschiedlich funktionalisiert, u.a. (vgl. Huynh 2020) zur Vertiefung der Bindung, als Mittel zur Mitkonstruktion sozialer Rollen, zur Solidarisierung im Zusammenhang mit der sozialen Zugehörigkeit, zur Ästhetisierung und Unterhaltung sowie in argumentativen Funktionen. Wichtig dabei ist immer der ko-konstruktive Charakter bzw. das geteilte Wissen darüber, inwiefern die empathischen Verhaltensweisen als interaktionsrelevant gelten, d.h. sie müssen von den Beteiligten als wahrnehmbar produziert, als solche registriert und ko-konstruiert werden (vgl. Fiehler 1990).

Bei der Koproduktion der Empathie (Buchholz et al. 2016) lassen sich ihre Erscheinungen graduell konzeptualisieren, etwa als Orte der besonderen Bewahrung der Empathie (ausgeprägte Empathie), der Verunmöglichung der Empathie (Blockieren des empathischen Handelns) oder als Orte, an denen um Empathie gerungen wird bzw. diese ausgehandelt wird und sich dabei in unterschiedlichen Facetten und Ausprägungen zeigt. Einige Voraussetzungen müssen erfüllt werden, damit diese Orte der Empathie zustande kommen, u.a. *joined attention* und eine *my mind is with you*-Haltung (Buchholz et al. 2016: 216). Genauso sind die Leistungen der Orte der Empathie in der Vertrauenszunahme, Beziehungs- und Gesprächsvertiefung oder im Adressatenzuschnitt zu finden. Als entscheidend zeigen sich dabei die empathischen *rupture-repair*-Zyklen (Buchholz et al. 2016: 225), also Zyklen der empathischen Ruptur und Wiederherstellung bzw. Momente, an denen nach dem Erlebnis einer interaktiven Dissonanz oder eines Bruches (z.B. einer Diskrepanz in der situativen Wahrnehmung oder Zuschreibung) interaktiv auf die Harmonisierung hingearbeitet wird. Dabei ist ein empathisches Eingehen auf die Alter Ego-Perspektive und die Rekonstitution des *common ground* aus der beidseitigen Annäherung erlebbar. Dies bringt für die nächsten interaktiven Zyklen neue Impulse und Anpassungsdynamiken mit sich.

2.2 Modell des empathischen Handelns

In Anlehnung an die Kommunikationsmodelle des empathischen Handelns von Altmann (2015) und Barrett-Lennard (1981), an die Studien zu Kognitionen der Lehrkräfte von Li (2017) und an die Analysen von Fiehler (1990) zu Emotionshandeln lässt sich der Prozess des empathischen Handelns im Kontext der Unterrichtsinteraktion wie folgt darstellen (s. Abbildung 1, eigene Darstellung):

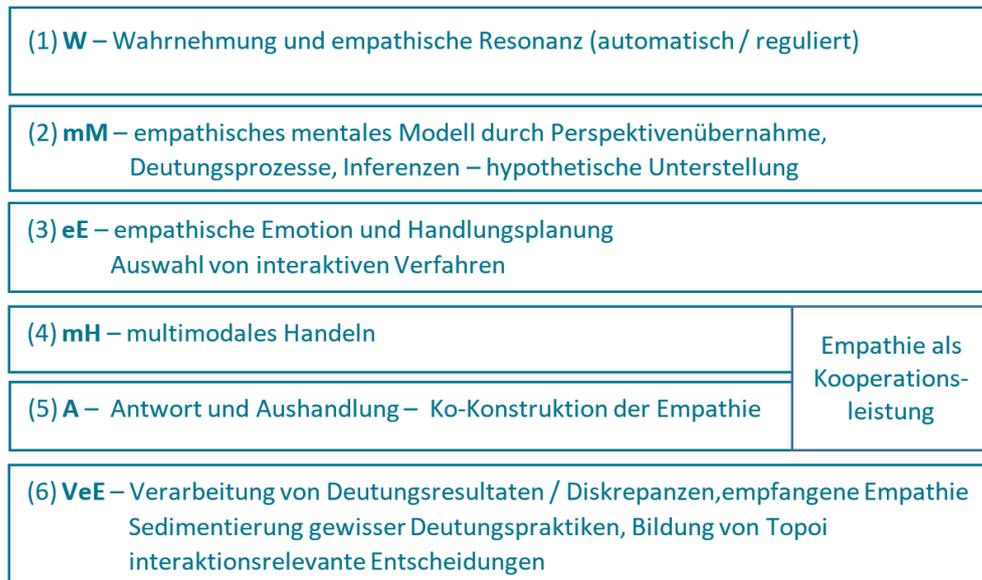


Abbildung 1: Modell des empathischen Handelns

(1) Die empathische Wahrnehmung (W) der Lehrkraft bildet den Ausgangspunkt, da bereits durch *noticing* und Fokusbildung vorläufige Erlebniszuschreibungen vorgenommen werden. Gefolgt werden diese nach dem *Dual process*-Modell von Rameson und Libermann (2009) entweder von der automatisierten, unbewussten empathischen Resonanz oder sie werden (abhängig von der Reflexionskompetenz) bewusst reguliert. (2) Damit beginnt die Bildung des empathischen mentalen Modells (mM), in dem die Perspektive des Anderen übernommen wird und dem Anderen in unterschiedlichen (inferenziellen) Deutungsprozessen Erleben, Emotion oder kognitive Prozesse (hypothetisch) unterstellt werden. (3) Entwickelt wird dabei eine empathische Emotion (eE) als mehrdimensionales Kenntnis- und Bewertungsprodukt, das weiterhin bei der Handlungsplanung und bei der Auswahl von geeigneten interaktiven Verfahren als Grundlage dient, wonach (4) multimodal gehandelt wird (mH). Besonders wichtig dabei ist „der emo-kognitive Stellmechanismus“ (Fiehler 1990: 67), der die kognitiven und emotionalen Verarbeitungsprozesse in ihrer gegenseitigen Präformierung handlungsorientierend reguliert. Die Studien von Li (2017) und Fiehler (1990) zeigen darüber hinaus, wie bisherige Erfahrungswerte, einsozialisierte Deutungskategorien und Erlebensdispositionen sowie das Vorwissen über die betreffende Person und die eingeschätzte funktionale Angemessenheit das Herausbilden von empathischen mentalen Modellen beeinflussen. (5) Die Antwort (A) des Lernenden auf dieses situierte empathische Handeln stellt eine wichtige Position in diesem Modell dar, da Empathie eine Kooperationsleistung ist, bzw. ausgehandelt und ko-konstruiert wird. (6) Die postaktionale Verarbeitung der empfangenen Empathie (VeE) bezieht sich auf die Verarbeitung der erkannten Deutungsergebnisse und möglichen Diskrepanzen zwischen den intendierten und perlokutiven Effekten. Sie dient

als Grundlage für die Sedimentierung gewisser Deutungspraktiken und für die Bildung von Topoi und ist zudem für die zukünftigen interaktiven Entscheidungen und die Adaptivität relevant. Dieser Schritt der postaktionalen Verarbeitung verläuft oft unbewusst und ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, wie Decety und Moriguch (2007) hervorheben, so etwa von der mentalen Flexibilität bei der Verknüpfung der eigenen und fremden Perspektive, der stabilen Selbstaufmerksamkeit sowie von der emotionalen Selbstregulation und Kontrolle der unbewussten Zuschreibungen.

Die Neukonzipierung der Kommunikationsmodelle unter Beachtung der empathischen Dimension führt letztendlich zur Erweiterung des Konzepts der *Interaction Engine* von Levinson (2006) (vgl. Konerding 2020). Dabei wird hervorgehoben, dass die empathische Dimension in der *Interaktionsmaschinerie* einerseits auf der mentalen Ebene bei der (antizipativen) Zuschreibung von Wissen (Intentionen, mentalen Zuständen), bei der wechselseitigen Steuerung der Aufmerksamkeit, in Aktivitäten bezogen auf den *common ground*, bei Implikaturen sowie in der Verständigung in Bezug auf Handlungsziele zu verorten ist. Das zeigt sich auf der sprachlichen Oberfläche u.a. in der Gesprächsorganisation und Informationsstruktur, auf der Handlungsebene bei der Aktivierung bestimmter Handlungsmuster. Andererseits sind die emotionsbasierten Implikaturen (Schwarz-Friesel 2010; 2013) ein wichtiger Teil der Interaktionsmaschinerie, die bei Bewertungen und für die expressive Bedeutung von Sprechakten entscheidend sind, sowie bei der interaktiven Identitätskonstruktion, im *Face-Work* und bei der Ko-konstruktion von Emotionsregeln (vgl. Fiehler 1990).

An dieser Stelle sollten einige für das Verständnis der Empathie in der Unterrichtinteraktion relevanten Aspekte erwähnt werden, die das vorher erwähnte Modell mit zusätzlichen interaktionsbezogenen Dimensionen ergänzen: die Adressierung, die Operationsebene und der transitorische Charakter. Bei der Adressierung handelt es sich um den Grad der Direktheit der empathischen Adressierung sowie um das Adressierungspotenzial bzw. ob einzelne Lernende individuell adressiert werden, selektiv oder mehrfach adressiert werden oder aber ob didaktisch funktionalisiertes *doing empathy* vorgenommen wird. Die Operationsebene betrifft den empathischen Fokus: Das sind individuell lernrelevante Aspekte (z.B. emotionale Sicherheit, kognitive Involvierung), sozial situierende Empathie (z.B. Positionierung des Lernenden in der Gruppe, Image in der Gruppe) und relationale Empathie mit dem Bezug zu Soziokultur und gruppenspezifischen Prozessen. Der transitorische Charakter bezieht sich einerseits auf die Kontextualisierung der Empathie im Unterrichtsdiskurs als Fundieren, Modellieren und Anpassen der empathischen Interkultur und basiert auf ko-konstruktiven Prozessen. Andererseits bezieht er sich auf die Variationen im *empathischen Display* (Manifestationen auf der sprachlichen Oberfläche) hinsichtlich Explizitheit, Funktionalität und Operationsebene. Das betrifft besonders die Bewegungen zwischen den kognitiven und emotional-affektiven Foki, den individuellen und gruppeadressierenden Prozessen sowie auf das empathische Verfolgen von Entwicklungsprozessen (*tracking/ developmental empathy*) (vgl. Kapitel 3.3).

3 Empathisches Handeln von Lehrkräften – Analysen aus einer interaktionsanalytischen Perspektive

Im Folgenden werden interaktionsanalytische Einblicke in das empathische Handeln im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache gegeben. Die Datengrundlage bildet der im Rahmen des Projekts „Theorie trifft Praxis“² multiperspektivisch videografierte DaF-Unterricht. Die Videodaten ermöglichen durch mehrere Kamera-Perspektiven (s. Abbildung 2) den Einblick in diverse individuelle und klassenbezogene Prozesse. Genutzt wird zu Analyse Zwecken in diesem Beitrag (neben der Perspektive der Klasse) primär die Kamera mit dem Fokus auf die Lehrkraft. Nach der makroskopischen Analyse und der funktionalen Segmentierung werden qualitativ alle Formen des Handelns auf ihren empathischen Wert im jeweiligen funktionalen Kontext interaktionsanalytisch untersucht, wobei die transformativen Dynamiken im Rahmen einer Unterrichtssitzung *mikrolongitudinal*³ beachtet werden.



Abbildung 2: Perspektiven bei der Videoaufnahme

Die Klasse (bestehend aus 10 Lernenden im Alter von 13-14 Jahren) lernt Deutsch im Sekundarbereich auf dem Niveau A2. Adjektive (Adjektivdeklination) und Kleidungsstücke/Schuluniformen stehen im Fokus der Unterrichtsstunde sowie neben deskriptiven Sprechhandlungen Strukturen zur Meinungsäußerung, -begründung und zum Eingehen auf die Argumente anderer. Die analysierte Unterrichtseinheit besteht aus 19 funktionalen Einheiten: Die ersten drei sind die Eröffnungssequenz und zwei Sequenzen zur spielerischen Wiederholung; in der vierten Sequenz kommt es zu einer empathisch reparativen Nebensequenz; zwischen der fünften und zehnten wird lehrwerksgestützt gehandelt; zwischen der 12. und 15. Sequenz wird eine Hörverstehensaufgabe bearbeitet, wonach Sequenzen zur Vorbereitung (Sequenz 16), Einübung des Meinungs austausches zuerst in Partnerarbeit (Sequenz 17) und dann im Plenum (Sequenz 18) erfolgen. Fokussiert werden für die Analyse drei Handlungskontexte: 1) die empathische Nebensequenz zu Unterrichtsbeginn (Sequenz 4); 2) das empathische *Follow-up*-Handeln nach der Äußerung der Lernenden im Plenum (Sequenz 18) und 3) die nonverbale Synchronisierung zur adaptiven Begleitung der Lernprozesse (Sequenzen 8-11). Zur Kontextualisierung der Analyse und Objektivierung der affektiven Lage wurde eine Analyse der Lachmomente vorgenommen: Die folgende Abbildung (s. Abbildung

² Das Projekt „Theorie trifft Praxis“ fand im Rahmen einer Bildungskoope ration zwischen den DaF-Abteilungen der Philipps-Universität Marburg und der Universität Kassel statt. Ziel war eine Fortbildungsreihe, in der DaF-Lehrkräfte verschiedener osteuropäischer Länder in einer internationalen Community of Practice im Zusammenhang mit theoretischen Lernmodulen zur Unterrichtsinteraktion fremden und eigenen Unterricht videobasiert analysierten und dazu systematisch ihren Unterricht videografierten. Die Videografien wurden den beteiligten Universitäten zu weiteren Forschungszwecken zur Verfügung gestellt. Mehr Informationen zum Projekt unter: <https://www.uni-marburg.de/de/fb09/igs/arbeitsgruppen/ag-daf/forschung/forschungsprojekte-1> (letzter Zugriff: 10.08.2023).

³ Mikrolongitudinal bezieht sich auf die feinen Veränderungen beobachtet in kürzeren Zeiträumen, wie z.B. hier im Laufe einer Unterrichtseinheit.

3) zeigt die zeitliche Verteilung des Lachens/ Lächelns der Lehrkraft (blau) pro Sequenz sowie bei den Lernenden (rot). Die hier analysierten empathischen Aspekte (Sequenz 4, 18; 8-11) verorten sich dabei in Kontexten mit ausgeprägter Lachdynamik/-intensität, was einerseits eine positive affektive Lage bestätigt und andererseits eine positive Entwicklung im Anschluss an diese Orte der besonderen Empathie aufzeigt (für eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse zum funktionalen Lachen/ Lächeln der Lehrkräfte s. die Studie von Lazovic i.V.).

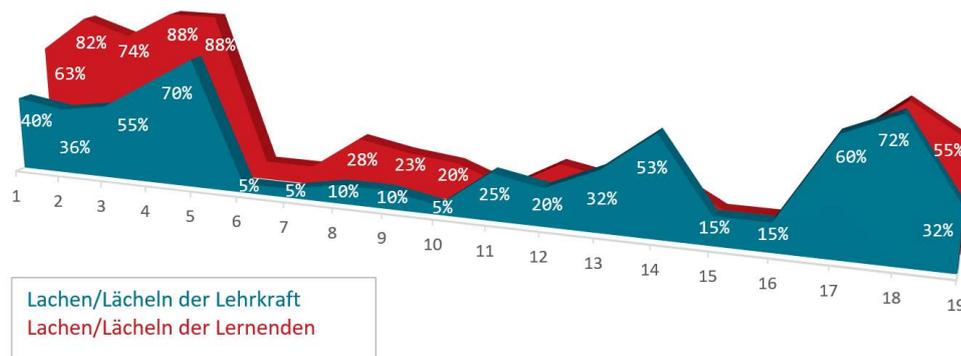


Abbildung 3: Lachaktivitäten der Lehrkraft und Lernenden

3.1 Regulation durch Empathie

Die hier analysierte Sequenz entwickelt sich als eine empathische Nebensequenz in der sechsten Minute, nachdem ein Spiel zur Artikelwiederholung beendet wird und die Lernenden aus der Mitte des Klassenzimmers zu ihren Sitzplätzen zurückgehen. Die vorherige Spielsequenz diente zur besseren kognitiven und emotionalen Involvierung sowie zur Wissensaktivierung. An der Stelle, wo ein positiver emotionaler Überschuss für die kommenden Aktivitäten gesichert zu sein scheint, zeigt sich beim Monitoring (s. Transkriptausschnitt 1, Zeilen⁴ 3-4) beim indizierenden Lachen zweier Schülerinnen (die einen Mitschüler in seiner Passivität anzeigen) eine potenzielle Störung im partizipativen Rahmen. Die Lehrkraft nutzt die interaktive Ruptur (Ehlich & Rehbein 1986) als Ressource und initiiert eine empathische Nebensequenz zur regulativen Bearbeitung – anstatt sie zu übergehen, die sich dann zu einem wichtigen Ort der Empathie entwickelt. Die unmittelbare körperliche Reaktion auf die lachenden Schülerinnen sowie das Monitoring des Verhaltens des betroffenen Schülers (s. das nonverbale Display 1-5) deuten auf ein mehrfach adressierendes empathisches Handeln mit Multiperspektivierung hin: Die ersten Phasen dieser Lachsequenz (Z. 5) deuten auf die Kommunikation mit der Gruppe (über die Verletzung der Erwartung und als *empathy-promoting-act*⁵) hin; dann erfolgt die regulative Hinwendung zum Lernenden, was von empathischem Lachen begleitet ist. Lachen fungiert als empathische Brücke zur Verbindung der individuellen und gruppenbezogenen Ebene sowie unterschiedlicher Emotionen und Perspektiven, die die Lehrkraft stellvertretend verkörpert und integriert.⁶

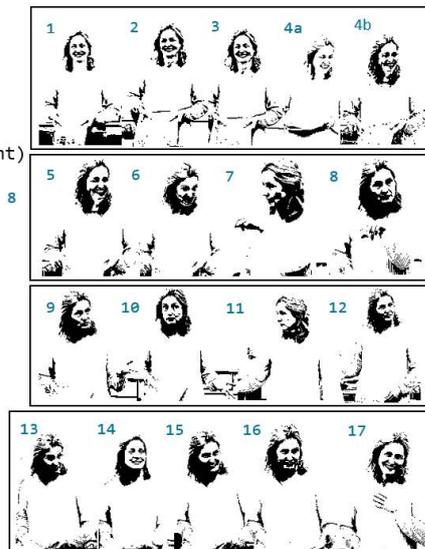
⁴ Abgekürzt wird im weiteren Verlauf der Analyse der Verweis auf die Transkriptionszeilen mit s. Z.

⁵ Damit ist eine Handlung gemeint, mit der empathische Handlungen mit Anderen geteilt und ihre Adressierung stellvertretend für die Gruppe vorgenommen wird und somit soziale Empathie in der Gruppe gefördert wird.

⁶ Die Transkriptionen folgen der GAT2-Konvention und sind mit Screenshots mit dem nonverbalen Display der Lehrkraft angereichert. Genutzt werden folgende Abkürzungen: L (Lehrkraft), P (alle Schüler:innen, Plenum), S1 – S7 (Schüler:innen 1 bis 7).

Transkriptausschnitt 1: *Bist du müde*

1 L kontrollIERT ihr die hausaufgaben?
 2 in dem arbeitsbuch, auf der seite 38.--)
 3 O::der hattest du DIEselbe aufgabe, ne? 1
 4 (S 5 und S6 lachen, unverständlich) 2
 5 L (lacht) 3 S2 alles KLAR? 4a
 6 S2 jA. (unverständlich) 4b
 7 L bist du MÜde? 5 (lacht) 6 bist du MÜde? (lacht)
 8 S2 (unverständlich)
 9 L was für eine STUNde 7 habt ihr VORhin gehabt? 8
 10 P kUnst.
 11 L KUNST? weil kunst ist EINFach. 9
 12 DAFür bist du NICHT müde. 10
 13 warUM bist du (beruhigende Geste zu S3) 11
 14 warUM bist du MÜde? 12
 15 S2 ich ich hat: äh äh geARBEItet.
 16 L WO? in dem KUNSTunterricht? 13
 17 P (alle Schüler lachen)
 18 L AH? SO:::? oKAY? (lacht) 14
 19 S2 ich hat gekonzentRIERT.
 20 P (lachen)
 21 L ich hab konzentRIERT? 15
 22 S2 jA.
 23 L O:H. und jetzt bist du Müde_von. 16
 24 (lacht)ICH verSTEHE das. (lacht) 17



Empathie zeigt sich hier mehrfach: beim empathischen Erwischen der Lachenden und des Betroffenen (*catching emotions*), bei der nonverbalen und perspektivischen Synchronisierung, durch das empathische Thematisieren (S2 alles KLAR?, Z. 5), das hypothetische Zuschreiben (bist du MÜde?, Z. 7) und *Reasoning* aus der Perspektive der Lernenden mit geteilten Werten (STUNde VORhin / weil kunst ist EINFach, Z. 9, 11). Dies kommt auch durch die Simulation einer Emotion mit der expliziten Indizierung eines quasi nicht-vorhandenen Wissens (AH? SO:::?, Z. 18) und durch Verständnisbekundungen (oKAY?/ ICH verSTEHE das, Z. 18, 24) zum Ausdruck, genauso wie in der argumentativ assistierenden Verknüpfung (und jetzt bist du müde von, Z. 23). Eine weitere empathische Handlung zeigt sich in der empathischen Korrektur (verständnissichernde Wiederholung mit einem minimalen korrektiven Indikator, Z. 21) sowie in der affektiven Entspannung durch das Lachen (s. nonverbales Display 14-17), begleitet von der empathischen Geste (*Hand aufs Herz*, Z. 24).

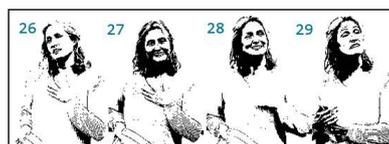
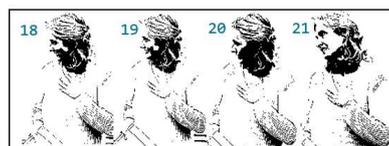
Gleichzeitig zeigt sich mit der Ruptur im Anschluss an die perspektivische Synchronisierung die Funktion des empathischen Handelns zur interaktiven, metakommunikativen Regulation mit der gleichzeitigen Förderung der Empathie bei S2: So wird ein Zustand quasi verständnisvoll unterstellt, gleichzeitig aber wird der Lernende zur Begründung aufgefordert (DAfür bist du NICHT müde. warUM bist du MÜde?, Z. 12-14) und seine Argumente werden in Frage gestellt (WO? in dem KUNST unterricht?, s. das nonverbale Display 9-10, Z. 16). Aus dem Begründungszwang ergibt sich nicht nur ein neuer (mit dem aktuellen Lernziel kompatibler) Lernanlass, sondern die Verhaltensnorm und interaktive Erwartungshaltung werden reguliert. Indem der Lernende in seiner emotionalen Lage, Perspektive und Begründungslogik zuerst empathisch abgeholt wird (*inner-move*), dann ein Bruch indiziert wird (*rupture*) und empathisch angeregt wird (*empathic repair*), die Divergenz zu bearbeiten und auf die Perspektive des Anderen empathisch einzugehen (*reposition*), ergibt sich das regulative Potenzial und eine neue Lerngelegenheit. Die empathische Bindung dient als empathisches *inner-move-to-reposition*, um den Lernenden durch die Bearbeitung der Divergenz in seiner Entwicklung zu unterstützen. Der Lernende wird damit gewissermaßen unter sozio-interaktiven Druck gesetzt. Dies wird aber an der kritischen Stelle (Z. 18) angepasst, denn mit dem Lachen entspannt die Lehrkraft die interaktive Erwartung, assistiert

in der Verknüpfung der Argumente und bekundet Verständnis (Z. 23-24). Dies wird mit der symbolisch empathischen Geste einer ehrlichen Herzlichkeit (s. nonverbales Display 17, Z. 24, *Hand aufs Herz* mit besonderer Zuwendung) und einem erneuten Lachen begleitet. Diese Ambiguität im interpretativen Einordnen des empathischen Handelns (denn gleichzeitig wird Verständnis und Nicht-Verständnis gezeigt, unterstützt und herausgefordert, das soziale Gesicht geschützt und sozialer Druck ausgeübt) sowie die Funktion des Lachens zeigen sich auch später als wichtige regulative Ressource.

Der Lernende S3, der bei der empathischen Bearbeitung als weitere Störung erkannt wird und nonverbal beruhigt wurde (Z. 13), wird im nächsten interaktiven Schritt als fokaler Interaktant ausgewählt (s. Transkriptausschnitt 2). S3 wird auf die gleiche Weise mit einer empathischen Unterstellung und Adressierung (und bei DIR? ist alles KLAR?, Z. 27) angesprochen. Nach der kurzen Antwort des Lernenden wird die Frage nach dem Befinden wiederholt (geht es DIR gut?, Z. 29), womit die konversationelle Erwartung verletzt und auch hier die Ambiguität im empathischen Handeln als regulative Ressource genutzt wird.

Transkriptausschnitt 2: *Ist alles klar?*

27 L und bei DIR? ist alles KLAR? (lacht)
 28 S3 JA. alles KLAR.
 29 L geht es DIR gut? 19
 30 S3 ich FÜHle mich auch
 31 L du AUCh? vom KUNSTunterricht? 20
 32 P (lachen)
 33 L O::H? 21 ist das das SCHWIErigste fach? 22
 34 P (lachen)
 35 S4 jA.
 36 L jA:. 23 jA. was ist sonst noch SCHWER? 24
 37 MUSIKunterricht? ne? 25
 38 P (lachen)
 39 S5 naTÜRlich.
 40 L naTÜRlich. 26
 41 P (unverständlich)
 42 L SPORT? 27
 43 S4 etIK?
 44 L HEKtik? HEKtisch ist es. 28
 45 S4 E:thik?
 46 L E::thik? 29
 47 P (wiederholen Ethik 2 mal)

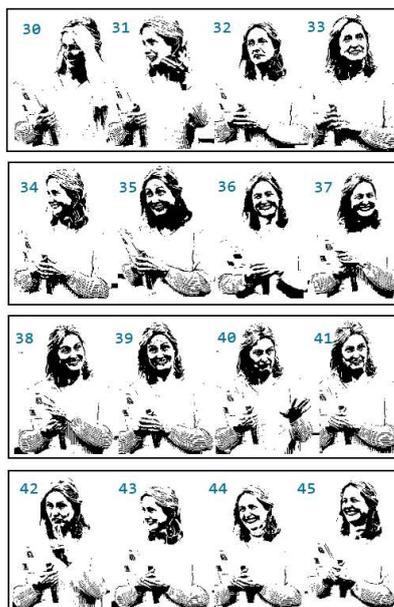


Nach der empathischen Bekundung des Verständnisses simuliert die Lehrkraft die Perspektive der Lernenden und assistiert argumentativ (vom KUNSTunterricht?, SCHWIErigste fach?, Z. 31-33), handelt emotional synchronisierend und äußert stellvertretend emotional entspannend den erkannten affektiven Zustand (O::H?, Z. 33). Dabei bleibt die Lehrkraft im gleichen gestischen Bild, mit der linken Hand auf dem Herzen (s. nonverbales Display 18-27), die als eine nonverbale Brücke beim Übergang in die nächste Handlungseinheit dient. Das ambige empathische Handeln der Lehrkraft, mit der Simulation der Perspektive und Emotion, aber mit einem ironischen Widerspruch, sorgt für das Lachen in der Gruppe (Z. 32, 34). Die Lehrkraft handelt allerdings ganz ernst und schlägt an dieser Stelle die Brücke von der individuell adressierenden Empathie zur ganzen Gruppe (was ist sonst noch SCHWER?, Z. 36). Dabei zeigt sich eine erneute Synchronisierung in der Perspektive und in der evaluativen Haltung. Simuliert wird eine kollaborative Weiterführung (MUSIKunterricht? Sport?, Z. 37, 42) mit dem Teilen des evaluativen *common grounds* (naTÜRlich, Z. 40). Die Simulation der geteilten Perspektive wird diskursiv normalisiert und hat an dieser Stelle eine sozio-integrative Funktion. Diese Form des kollaborativen Handelns dient als wichtige interaktive Basis zur Involvierung der Lernenden, denn die Lernenden beginnen danach immer

aktiver zu kommentieren und neue Impulse zu geben, die die Lehrkraft aufwertend integriert und synchronisierend (emotional anteilnehmend) begleitet. Die Lehrkraft bezieht einzelne Beiträge auf die Lernziele (Festigung von Adjektiven, Neukontextualisierung) und schafft neue Anwendungskontexte bzw. nutzt diese empathische Episode als Lernressource. Evaluative Kommentare (toTAL einfach. kein proBLEM, UND?, Z. 51, 52, 63, 67) dienen nicht nur zur Synchronisierung, sondern als eine Art simulierendes, stellvertretendes Argumentieren (*simulatives reasoning*), mit dem die geteilte Argumentationslogik mit der evaluativen Haltung der Gruppe zum Ausdruck gebracht wird.

Transkriptausschnitt 3: Ist das schwierig?

48 L ist das SCHWIERig? (lacht)
 49 P (lacht)
 50 L jA. und aber mathemaTIK ist 31
 51 toTAL einfach. (lacht)
 52 kein proBLEM 32 für sie. 33
 53 P (lacht)(unverständlich,kein Problem)
 54 L physik? chemie? (lacht) 34
 55 P (lacht) (unverständlich) 35 36
 56 (unverständlich aus dem Plenum, S4) 37
 57 L WAS? CHEmie? (lacht) 38
 58 S4 jA. biologIE.
 59 S5 BIOlogie.
 60 L habt ihr heute geHABT? 39
 61 S5 nicht heute. GESTern.
 62 L GESTern?
 63 UND? war das toTAL einfach? 40
 64 S4 MORgen auch.
 65 L morgen AUCh? 41
 66 ZWEImal pro woche biologie. 42
 67 ist das SCHWIERig oder EINFach? 43
 (lacht) 44
 68 S5 EINFach.
 69 S3 EINFach.
 70 L (lacht) ich SEHE das schon. (lacht) 45
 71 okay. können wir die erste Aufgabe



Das Spiel mit der Ambiguität zeigt sich als wichtige interaktive Ressource, denn neben der Simulation der Perspektive und emotionalen Stellvertretung wird durch längere, intensive Lachmomente (s. nonverbales Display 30-40), mit dem *Triggering* und der Ausdehnung von einzelnen Lachern bei den Lernenden die positive Valenz⁷ gesichert. In diesem Spiel werden auch die Reaktionen mancher passiver Lernender unterhaltend nachgeahmt (s. Z. 55 und das nonverbale Display 35, wo eine Überraschung unterhaltend nachgeahmt wird), was wieder zu einer empathischen Re-Adressierung und Involvierung führt. Die gemeinsamen Lachmomente haben positive Auswirkungen auf den partizipativen Rahmen. Darüber hinaus wird eine Relativierung bestimmter Annahmen und Veränderung der Perspektiven bewirkt bzw. eine Selbst-Distanzierung (im Sinne der vorher erwähnten *inner-move to reposition*). Besonders dynamisierende und unterhaltende Effekte hat das Spiel der Ambiguität zwischen dem *doing-* und *undoing empathy*, der ehrlichen und der gespielten Empathie, zwischen der individuell adressierenden und gruppenbezogenen Empathie sowie zwischen der aktionalen Unvorhersehbarkeit und der Verletzung des Erwartungshorizonts.

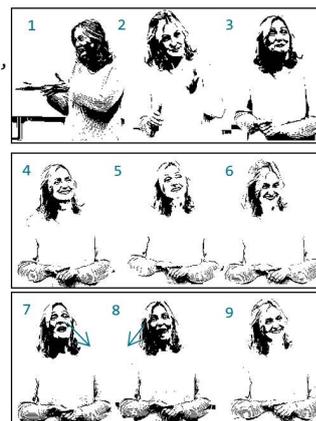
⁷ Gemeint ist mit dem Begriff *positive emotionale Valenz* die positive Situationsbewertung und Einstellung der Akteure zum Handlungskontext, die sich u.a. durch erlebte Handlungswirksamkeit, positive Erfahrungen im partizipativen Rahmen (Gefühl der sozialen Integration), positives soziales Selbst sowie die Bestätigung der Lernidentität zeigen. Die Sicherung der positiven Wertung beim Handeln, Fühlen und im sozialen Sinne ist durch die empathische Regulation des Handlungskontextes (u.a. der Anforderungen, Normen, Wertungen und der sozialen Prozesse) bedingt.

3.2 Empathisches *following-up*

Der folgende Analyseteil zeigt das empathische Handeln in einer Sequenz, in der Lernende nach dem Austausch in der Partnerarbeit ihre Meinung im Plenum vorstellen und begründen. Das emphatische Design der *follow-up-moves* erweist sich nicht nur für individuelle Lernprozesse, sondern auch für gruppenbezogene Prozesse als besonders wichtig. So beginnt die Sequenz mit einer Rundum-Frage und einer expliziten Abgabe der epistemischen Autorität (s. Transkriptausschnitt 4, Z. 6).

Transkriptausschnitt 4: *Deine Meinung ist gefragt*

1	L	okAY? alles beSPROchen?
2		we:r ist (.) äh für schulUNIformen (.) von euch; für,
3	P	(mehrere Schüler sprechen gleichzeitig)
4	L	JA?
5	S1	(spricht mit S7 und dann mit der L in L1)
6	L	ja; wie du also 1 DEINE meinung ist gefragt,
7		JA::?
8		du bist für schuluniformen; aha, 2 warum? 3
9	S4	(unverständlich, in L1)
10	L	JA;; ich weiß; JA::, aber warUM? 4
11	S4	ähm,
12	L	gefallen sie, äh (.) geFAllen sie DIR? 5
13	S4	ähm schul schuluniformen äh 6 sind OFT cool. 7
14	L	coo::l? 8 9
15	S4	ja.

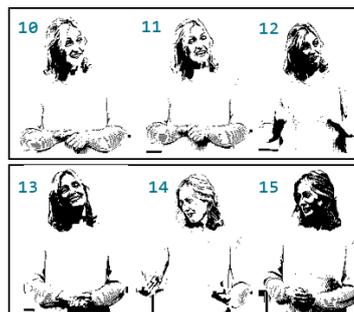


Der Schüler S4 wird u.a. wegen nonverbaler Indizien einer Handlungsbereitschaft und der gezeigten Handlungssicherheit in der vorherigen Phase ausgewählt. Die Lehrkraft bietet mit der stellvertretenden Formulierung (du bist für schuluniformen; Z. 8), mit der Exothese (vgl. Ehlich & Rehbein 1986: 17) des interessensbekundenden Verstehens (aha, Z. 8), der gestischen Pointierung (s. das nonverbale Display 2) und der Frage nach der Begründung einen honorierenden, empathischen Einstieg für den Lernenden. Da der Schüler in seiner L1 formuliert und zögert, rekaliert die Lehrkraft den initiierenden Turn und reformuliert die reduzierte, kausale W-Frage (warum? Z. 12) mit einer direkten, personalisierenden Frage und einem Vollverb, wobei sie die illokutive Kraft reduziert, die semantische Transparenz intensiviert und mehr Anknüpfungspunkte für die selbständige Formulierung gibt. Der Prozess der Anpassung einer Anforderung mit Sicherung von Anschlüssen für den selbständigen Beitrag zeigt die kognitive Empathie und Adaptivität der Lehrkraft. Die Zäsur in der Umformulierung, die mit der Variation in der Stimme und Intonation begleitet wird sowie das nonverbale Handeln (Lächeln, Blickkontakt) geben eine zusätzliche emotionale Verstärkung. Bei der Begleitung der Formulierung des Lernenden (OFT cool, Z. 13-14) synchronisiert sich die Lehrkraft einerseits empathisch nonverbal (s. das nonverbale Display 7) und zeigt gleichzeitig ein Monitoring der Reaktion der Gruppe (s. das nonverbale Display 8 mit der kurzen Blickbewegung zur Klasse).

Die Lehrkraft wiederholt die Antwort mit steigender Intonation, handelt quasi verständnisichernd und begleitet dies mit einem verstärkenden Lächeln. Da der Lernende mit dieser kurzen Antwort eine Erwartung bezüglich der Anwendung bestimmter Wissensstrukturen verletzt (diese wurden im Vorfeld intensiv wiederholt und geübt und haben den Status bekannt), wodurch sein Gesicht in der Gruppe und seine eingeschätzte Selbstwirksamkeit potenziell herausgefordert werden, handelt die Lehrkraft an dieser Stelle interaktiv zurückhaltend und empathisch bei der Gestaltung des *follow-up-moves*.

Transkriptausschnitt 5: *Elegant ist elegant*

16 L aha. dir gaFÄLLT? 10 und eleGANT; 11
 17 und das geFÄLLT dir; 12 a::h jA:, 13
 18 eleGANT ist (.) elegant. 14
 [jä;] 15
 19 S3 [das] ist eleGANT aber,
 20 S5 [unkonfortabel?]
 21 S3 [aber;]
 22 L unkonfortabel;
 23 S3 identifizIERen sich,
 24 L man kann sich nicht identifizIERen;
 25 S3 ja.
 26 L mit der ganzen SCHU:le;
 27 S6 sie sind UNbequem,
 28 L UNbequem?
 29 S6 ja.
 30 L sie sind UNbequem.
 31 elegant ist unbequem manchmal,
 32 S4 ähm (.) nie immer,
 33 S5 (unverständlich)
 34 L nicht immer;
 35 S4 nicht immer.
 36 L MEIstens?
 37 S4 ja.



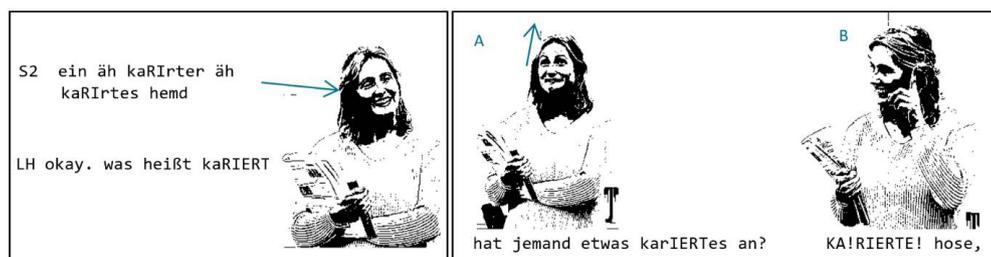
Die Lehrkraft wertet den Beitrag als etwas Neues (s. Transkriptausschnitt 5, aha, Z. 16), ordnet ihn als diskursiv kohärent mit Bezug zur Ausgangsfrage ein (dir geFÄLLT, Z. 16), baut ihn mit bekannten Elementen aus (und eleGANT, Z. 16, 18) und moduliert ihn als verständlich argumentiert (und das geFÄLLT dir, Z. 17) bzw. assistiert argumentativ und die Perspektive des Lernenden simulierend, wobei dies stets in einem gesichtswahrenden Modus als verständnisbekundend erfolgt. Die Exothese der Verstehensprozesse (a::h jA:, Z. 17) wird auch nonverbal unterstützt (vgl. das nonverbale Display 12-14).

Das verkörperte emphatische Verständnis sorgt zusätzlich für die Aufwertung der Aussagen als diskursiv kohärente Argumente. Die Stimmqualität (expressiv, beruhigend) sorgt dabei für eine emotional-affektive Verstärkung. Die Lehrkraft beachtet die innere Perspektive und die potenzielle Entwicklungszone (ZPD) des Lernenden, reduziert auch hier die syntaktischen und lexikalischen Expansionen, moduliert auf der Ebene der Sprechhandlung und verleiht den Aussagen einen diskursiven Mehrwert. Die Beiträge werden als diskursiv relevante Argumente (eleGANT ist elegant, Z. 18) nicht nur sprachlich assistierend formuliert, sondern auch verkörpert (s. das nonverbale Display 13 und 14). Die Lehrkraft handelt dabei integrativ, denn sie reorientiert sich körperlich und gibt nonverbal einen Impuls zur Reaktion darauf an die Gruppe weiter. Die empathische Ausformulierung und Verkörperung eines Arguments mit dem Brückenschlag zur Gruppe bereitet einen Übergang vor, steuert die Interaktion in die Richtung des eigentlichen Lernziels, schafft einen passenden Anschluss und wirkt sozio-integrativ, kohäsiv und aktivierend. Die nächsten Turns bringen eine zunehmende Selbstinitiative der Lernenden (vgl. die Turns von S3, S5, S6, s. Z. 19, 20, 23, 27), was als Folge des als empathisch erkannten Handelns der Lehrkraft verstanden werden kann. Die Lehrkraft handelt auch dabei nonverbal strukturierend, emotional verstärkend und steuernd. Sie bleibt im gleichen empathischen *Follow-up*-Modus, nimmt und wertet die Beiträge ohne expandierende oder korrektive Umformulierung als Argumente auf, um dann diese zu strukturieren und zur Bearbeitung von Widersprüchen (Z. 31) anzuregen. Minimal ausbauende Handlungen erfolgen zur Kontextualisierung (Z. 24, 26), Explizierung des Mitgemeinten, verständnissichernden Wiederholung (Z. 27-30) oder als Paraphrasen zur

Reaktivierung von geteilten Wissens-elementen (Z. 36). Diese Eingriffe kontrastieren (wegen der Zurücknahme in der Bewertung, Korrektur und Rückführung auf das Sprachmodell) stark mit vorigen, eher didaktischen Handlungsmodalitäten, weswegen die Lernenden diese potenziell als empathisch bedingte Abweichung im Erwartungshorizont erkennen können. Dabei meldet sich der gleiche Lernende (S4) selbstinitiativ erneut, auch wenn S7 nonverbal adressiert wird. Dies bestätigt die positive Auswirkung des empathischen *follow-up-moves* auf die Partizipation, denn der Lernende ist dank der vorangegangenen gesichtswahrenden Bearbeitung seiner Äußerungsfragmente weiterhin motiviert beizutragen bzw. in seiner Handlungswirksamkeit bestätigt. Der empathische Zuschnitt an dieser Stelle, loziert zu Ende der Unterrichtsstunde, erweist sich als interaktiv höchst produktiv, vermittelt das Gefühl der Handlungswirksamkeit, bringt einen emotional-motivierenden Überschuss für die kommenden Lernzyklen und sichert positive emotionale Valenz im Handlungsradius.

3.3 Nonverbale Synchronisierung zur adaptiven Begleitung der Lernprozesse

Die vorherigen Analysen haben bereits die Bedeutung der körperlichen Empathie in der emotionalen und regulativen Funktion verdeutlicht. Im Folgenden wird auf weitere Aspekte der körperlichen Empathie hingewiesen. Zuerst wird dies bei der Begleitung in der Verinnerlichung eines neuen Wissens-elementes gezeigt. Im Beispiel 1 (links) begleitet die Lehrkraft empathisch synchronisierend die erste Anwendung des artikulatorisch herausfordernden Wortes „kariert“ – in einer diagnostischen Funktion – und entscheidet sich bei der Feststellung eines noch nicht sicheren Erwerbs, eine Nebensequenz zur Arbeit an der Bedeutungsebene des Wortes zu eröffnen. Im weiteren Diskursverlauf (vgl. Beispiel 1, rechts, A) überprüft die Lehrkraft die Anwendungssicherheit des gleichen Wissens-elementes und baut in die Frage eine Winkstruktur⁸ (lachende Mimik mit der Blickbewegung nach oben) ein, die als Hinweis zur Aktivierung des geteilten Wissensbestands und als Hinweis auf die vorherige Erklärsequenz dient. Die Lehrkraft indiziert den Status des Elements als bekannt und handelt zugleich emotional einladend und verstärkend. Sie demonstriert die empathische Verbindung und unterstützt hiermit die Wissensaktivierung.



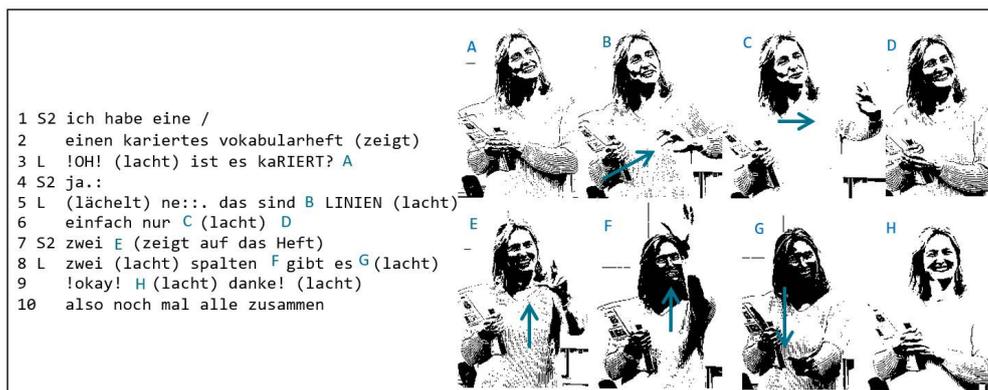
Beispiel 1: Kariert

Im weiteren Diskursverlauf (Beispiel 1, rechts, B) zeigt sich beim gleichen Element eine weitere empathische Handlung in der Geste der aufmerksamen Verinnerlichung: Die Vorsicht-Geste mit dem Zeigefinger und mit der artikulatorischen Kontrolle bei der Formulierung des Wortes *kariert* suggeriert die Nutzung der vorhandenen empathischen Verbindung, wobei gleichzeitig ein prozessualer Hinweis zum Monitoring gegeben wird. Der

⁸ Dieser Begriff wird in Anlehnung an den Begriff (Aufgabenstellung mit) Wink von Ehlich und Rehbein (1986) verwendet, mit dem ein Impuls zur Lenkung in die Richtung der gewünschten Lösung bezeichnet wird.

Körper wird hier als Display für den Wissensstatus und als Regulationshinweis genutzt. Nonverbale Handlungsformen dienen als empathische Verbindungspunkte zur Bestimmung der Verarbeitungstiefe/-art und später im Diskurs als empathische Reflexe, mit denen vorher thematisierte Aspekte reaktiviert und unterschiedliche Verinnerlichungsprozesse adaptiv begleitet werden.

Das folgende Beispiel (2) zeigt die körperliche Empathie im korrekativen Handlungskontext mit dem gleichen Wissensselement und ihre Funktionalität für die Wissenstransformation.



Beispiel 2: Kariertes Heft

Nach der falschen Kontextualisierung des Wortes versucht die Lehrkraft den Fehler expressiv (!OH! lacht, Z. 3) aufzunehmen und regt implizit zur selbstinitiierten Selbstkorrektur an (ist es kariert?, Z. 3). Da der Lernende keine Korrekturnotwendigkeit erkennt, gibt die Lehrkraft nach einer positiv emotionalisierten Negation (lächelt ne::, Z. 5) die Lösung (das sind LINIEN einfach nur, Z. 5), die sie dann gestisch veranschaulichend mit horizontalen Bewegungen des linken Arms begleitet. Sie aktiviert körperlich die linke Seite, wo der Lernende auch sitzt, was zusätzlich als Mittel der körperlichen Verbindung dient (vgl. das nonverbale Display B, C, D). Das Lächeln und Lachen dient als wichtige Ressource für die diskursive Strukturierung und als emotionale Begleitung und Entspannung. Der Lernende insistiert aber provokativ auf seiner Lösung und begründet (mit zwei, Z. 8) implizit, worauf die Lehrkraft empathisch die Perspektive des Lernenden annimmt, diese simuliert (zwei spalten gibt es, Z. 8) und veranschaulichend mit vertikalen Bewegungen begleitet (das nonverbale Display F und G). Die Lehrkraft bestätigt, bedankt sich und nimmt diese Antwort so an, also greift nicht mehr sprachlich korrektiv ein, wobei dem Lernenden und der Gruppe durch die körperliche, empathische Veranschaulichung klar ist, was die richtige Anwendung ist. Die Lehrkraft nimmt also nach dem ersten Korrekturversuch empathisch die Perspektive des Lernenden an, verkörpert diese nonverbal, zeigt dabei kognitives Verständnis und verstärkt den Lernenden emotional. Gleichzeitig wird diese stellvertretende Verkörperung zum Mittel der impliziten Korrektur. Durch die emphatische Verbindung erfolgt dies gesichtswahrend und kognitiv effektiv, sodass es keine weiteren Schritte zur Absicherung dieser wissenstransformativen Handlung gibt. Durch die empathische Veranschaulichung wird die Internalisierung bzw. die Transformation eines Wissensselements unterstützt. Anstelle der erneuten expliziten, externen Korrektur wird eine empathische Anpassung aus der Perspektive des Lernenden vorgenommen, die für die ganze Gruppe erneut positive Auswirkungen auf die emotionale Valenz des Handlungsraums hat.

Auf der affektiv-emotionalen Ebene haben die vorigen Analysen gezeigt (vgl. das Transkriptausschnitt 3, nonverbales Display 35-36), dass die Lehrkraft die unterhaltende Nachahmung der Reaktion mancher Lernenden nutzt, um zu dynamisieren und emotional „anzustecken“, sozio-interaktive Brücken in der Gruppe zu bauen sowie bestimmte Lernenden in der Gruppe sozial zu repositionieren. Blickbewegungen, mimische oder gestische Handlungen werden als affektive *Teaser* (eine Art provokativer, neckender Impulse) genutzt, um lernförderliche Reaktionen (z.B. Abbau von Sprechangst) herbeizuführen, während Lachen als zentrale empathische Ressource bei Korrekturen dient, aber auch als empathische Brückenbildung zwischen den Einzelnen und der Gruppe (vgl. Transkriptausschnitt 1). Die empathischen Gesten (wie die Geste *Hand-aufs-Herz*) werden regulativ und als Kohäsionsmittel an funktionalen Schaltstellen genutzt. Die Aussagen der passiven Lernenden werden mit besonders expressiven Sprechhandlungen begleitet (vgl. das Beispiel 3 rechts, nonverbales Display B, Z. 3). Die Lehrkraft agiert zur stellvertretenden Emotionsdarstellung, wie im Beispiel 3 (links und rechts), wo die potenziell negative Emotion bei Fehlern stellvertretend dargestellt wird, einerseits infolge der Interferenz mit Englisch (3 links) (expressives Lachen, Rumpfbeuge) und andererseits wegen falscher Artikelzuordnung (3 rechts) (expressives Klopfen mit weit ausgestreckten Fingern auf die Hose); dabei werden die negativen Emotionen stellvertretend übernommen, entspannt und somit emotional reguliert.



Beispiel 3:

Das Beispiel 3 rechts zeigt neben der stark expressiven Adressierung einer passiven Schülerin (B !!NORI!!, Z. 3) eine frequente Handlung der körperlichen Empathie, die sich beim Übergang von B zu C und D (Z. 4) zeigt. Hier komplettiert die Lehrkraft stellvertretend die Äußerung (dein vokabelheft ist dann gestreift, Z. 4), aber reorientiert sich trotz der erfolgreichen Bearbeitung der Aufgabe im Plenum zu einem Lernenden (S4), den sie direkt adressiert (Blickkontakt, lachende Mimik, körperliche Zuwendung), der vorher außerhalb des körperlichen Radius der Lehrkraft war. Die Lehrkraft bezieht diese richtige Antwort körperlich, mit der direkten Adressierung (dein äh vokabelheft, Z. 4) und verständnissicherenden Interjektionen (ne, ja?, Z. 4-6). Diese Funktion lässt sich im Zuge der mikrolongitudinalen Analyse wie folgt erklären: Der Lernende hat in den vorherigen Diskursphasen (Beispiel 2) ein falsches Verständnis des Wortes gezeigt, weswegen diese Neukontextualisierung für ihn besonders wissensrelevant und produktiv ist. Hier zeigt sich eine wichtige Dimension der Empathie, die hier als *developmental* oder *tracking empathy* bezeichnet wird, denn die Lehrkraft *trackt* bzw. registriert besondere Lernherausforderungen im Diskursverlauf, die sie dann nicht nur lokal empathisch, sondern an diskursiv relevanten Stellen (re-)adressiert und adaptiv bearbeitet. Hier zeigt sich zudem eine mehrfach adressierende Empathie mit der interaktiven und integrativen Verknüpfung des empathischen Handelns zu mehreren Lernen-

den, wo das körperliche *Interface* eine wichtige Brückenfunktion hat. Diese Entwicklungs- oder Tracking-Empathie beeinflusst implizit die Ad-hoc-Entscheidungen der Lehrkraft bezüglich der diskursiven Bearbeitung, der Wissensplatzierung und -relationierung.

4 Modellierung der Interaktionskompetenz unter Beachtung der Dimension der Empathie

Definiert wird die Unterrichtsinteraktionskompetenz als zweckgerichtete, ko-konstruktive, kontextsensible Fähigkeit zur Nutzung interaktiver Räume für die Anregung, Entwicklung und Unterstützung individueller und gruppenbezogener Lernprozesse (vgl. Walsh 2011: 159ff.). Als *competence-in-action* (Pekarek-Doehler 2018) umfasst die Interaktionskompetenz „a set of systematic, routinized yet context-sensitive, procedures through which participants coordinate their actions, organize their conduct in a mutually understandable, accountable way and deal with local contingencies“ (Pekarek-Doehler: 8 f.). Gemeint ist damit die Fähigkeit zum Umgang mit interaktiven Unvorhersehbarkeiten und mit der Vielfalt ko-konstruktiver Prozesse und Praktiken, die eine interaktive Adaptivität und die Reflexion bezüglich der institutionellen Präformierung der Interaktion sowie bezüglich der Entwicklungsperspektive im Lernprozess und der Anschlussfähigkeit an andere Lernkontexte voraussetzt. Besonders hervorgehoben werden dabei drei Handlungsaspekte (vgl. Walsh 2011: 159ff): (1) die Abstimmung der pädagogischen Ziele mit dem sprachlichen Handeln; (2) die interaktive Öffnung und Bereicherung von Lernräumen; 3) der produktive Umgang mit Beiträgen der Lernenden in *follow-up-moves*. Bedingungen für eine gelingende Interaktion sind ein gutes kontextuelles Verständnis der Voraussetzungen, Erwartungen und situativen Gegebenheiten der Lerngruppe, sowohl auf der mentalen als auch auf der emotional-motivationalen Ebene. Die empathische Dimension erweist sich hierbei als eine grundlegende Kompetenz, die im mehrdimensionalen Konstrukt der Interaktionskompetenz verstärkt zu beachten wäre.

Die Kommunikationsmodelle des empathischen Handelns und die Vorschläge zur Erweiterung der Interaktionsmaschinerie (vgl. Konerding 2020), vorgestellt im zweiten Teil dieses Beitrags und ergänzt mit interaktionsanalytischen Einblicken, bieten eine gute Grundlage für die weitere Modellierung der Interaktionskompetenz. So können aus einer funktionalen, prozessualen Perspektive folgende Bereiche als Teilkompetenzen berücksichtigt werden:

- 1) Kompetenz zur empathischen Wahrnehmung der Perspektive der Lernenden (Beachtung von Lernbedingungen/-zielen, interaktiven und relationalen Prozessen);
- 2) Kompetenz zur Bildung des empathischen mentalen Modells im Deutungsprozess (z.B. Deutung von Emotionsausdrücken, Intentionzuschreibung, Inferenzprozesse);
- 3) Kompetenz zur adaptiven empathischen Handlungsplanung (Überlegungen bezüglich der Ebene, Explizitheit im empathischen Design und funktionale Abstimmung);
- 4) Kompetenz zum variantenreichen, funktionalen sprachlichen Handeln im multimodalen Design, angepasst an die empathische Handlungsplanung als zweckgerichtetes Handeln; dies umfasst weitere handlungsbezogene Kompetenzen (z.B. Gestaltung von Sprechhandlungen, funktionale Kohärenz, Interaktion der aktionalen Modalitäten, Variabilität, Steuerung, Übergänge, Adressatenzuschnitt etc.);

- 5) Kompetenz zur ko-konstruktiven Adaptivität (u.a. zur Initiierung und Begleitung von ko-konstruktiven Handlungsformen und kollaborativen Modalitäten, adaptive Reaktion und Nutzung von interaktiven Ressourcen und Handlungsspielräumen, Reflexion über ko-konstruktive Leistungen und ihre Sedimentierung);
- 6) Kompetenz zur Verarbeitung von Deutungsergebnissen (Reflexion über interaktive Prozesse und Auswirkungen, Entstehung von interaktiven Topoi und Brücken zwischen individuellen Lernprozessen und gruppenbezogenen Dynamiken);
- 7) Reflexionskompetenz als reflexive Selbstdistanz, transformative Selbstreflexivität und Selbstregulation (u.a. *reflexion-in-action* als reflektierter Umgang mit eigenen Handlungsprinzipien und Einstellungen bezüglich der Effektivität und Angemessenheit, emotionale Stabilität, Umgang mit Ad-hoc-Entscheidungen).

Die empathische Kompetenz hat sich im Zuge der vorliegenden Analyse mehrfach gezeigt: 1) zuerst auf der Ebene der adaptiven diskursiven Steuerung, in der empathisch bedingten ad-hoc-Entscheidung zum Einschleiben von spielerischen Sequenzen (Unterrichtsbeginn) sowie zum Ausbau einer empathischen Wahrnehmung zu einem Ort der Empathie (Kapitel 3.1) oder zur reparativen Erklärsequenz im Zuge der diagnostischen Synchronisierung (Kapitel 3.3); 2) die Sicherung der emotionalen und kognitiven Bindung zeigt sich als wichtiger Beziehungsakt, als Vorläufer und Wegbereiter für andere Prozesse, sowohl auf der Makroebene als auch auf der Ebene einzelner Handlungsmuster, wo das empathische Handeln vorbereitend auf korrektive, regulative oder wissenstransformative Handlungen dient, oder aber bei der Perspektivenübernahme zwecks Einblicks in die mentalen Prozesse, um aus diesen passende interaktive Anschlüsse für produktive Wissensdynamiken zu generieren oder die Bearbeitungstiefe im Handlungsradius zu optimieren. 3) Die Intensivierung der empathischen Bindung bei der Eröffnung neuer Handlungsradien zeigt sich als partizipationsförderlich genauso wie die stellvertretende Emotionsdarstellung und Emotionsentspannung durch die Lehrkraft. 4) Es zeigte sich auch, dass Empathie mehr als nur emotionale Regulation und emotionale Ansteckung an diskursiven Schaltstellen ist, sondern in lernrelevanten Schlüsselpositionen verstärkt zum Ausdruck kommt, bei der Wissensaktivierung, im *following-up*, bei der Korrektur und in der Regulation des partizipativen Rahmens. Dabei ist eine gewisse Dynamik im Sinne von *Scaffolding* zu beobachten: Explizite empathische Handlungsformen kommen häufiger vor, wenn Handlungskontexte neu sind, erprobt oder reguliert werden, während sie in den vertrauten, routinisierten Kontexten abgebaut oder auf die nonverbale Empathie reduziert werden. Das Empathie-Design variiert im Diskursverlauf, abhängig von dem eingeschätzten Wissensstand, der emo-kognitiven Belastbarkeit und dem potenziellen *Load* im partizipativen Rahmen oder für die Lernidentität. 5) Weitere für das Modellieren der Kompetenz wichtige Aspekte betreffen neben der Ausgewogenheit (Konstanz und kohärente Variation in der Ebene, Intensität und Adressierung) die entwicklungsbezogene Empathie. Diese wurde als Monitoring von Entwicklungsprozessen bei einzelnen Lernenden sowie bei der Gruppe erkannt und beim empathischen Adressieren bestimmter Sprechhandlungen gezeigt. Dies bezieht sich auch auf empathisch bedingt ko-konstruierte interaktive Topoi (als interaktiv relevante Momente, die sedimentiert in neuen Kontexten multifunktional genutzt werden) und ihre erneute Funktionalisierung. Der Übergang von den individuell adressierenden zu gruppenbezogenen Empathie-Bekundungen, in einem Akt der sozio-interaktiven Brückenbildung (Lazovic, i.E.), stellt einen besonders relevanten Aspekt dar. 6) Zuletzt sollte *undoing-empathy* als Phänomen erwähnt werden, nämlich als bewusstes Unterlassen von empathischen Handlungen bzw. als dynamischer Wechsel zwischen empathischer *connection* und *disconnection*. In dem analysierten Kontext wurde dies

einerseits bei bekannten, routinierten Wissenselementen mit einem hohen Erwartungswert erkannt, wo die Lehrkraft zur Wissensaktivierung die empathische Unterstützung bewusst weglässt und somit die Lernenden dazu herausfordert, sich aus ihrer Komfortzone herauszubewegen. Genauso wurde dies in Phasen der ausgeprägten Empathie erkannt, die zwar interaktiv förderlich ist, sich aber im Spannungsverhältnis der erwarteten Effektivität und einer empathischen Handlungsdeformation als nicht lerneffektiv erweist. Andererseits wurde *undoing-empathy* als funktionalisiertes, ambiges Handeln in einer regulativen Funktion erkannt, wie im Transkriptausschnitt 1, wo die Lehrkraft zuerst die Perspektive der Lernenden simuliert, diese Bindung aber nutzt, um direkt danach auf eine „unemphatische“ Art zu hinterfragen und regulativ zu handeln, um den Lernenden durch diese Ambiguität zur Anpassung an den erwarteten Handlungsrahmen oder zur Erfüllung bestimmter Handlungserwartungen herauszufordern.

5 Fazit und Ausblick

Die Analyse hat die Relevanz der Empathie in Schlüsselpositionen im Unterrichtsdiskurs gezeigt. Empathisches Handeln kann sowohl zur Regulierung der emo(tional)-kognitiven Bindung (des partizipativen Rahmens und der geteilten Aufmerksamkeit) als auch zur Regulierung der emotionalen Valenz des Handlungskontextes und zur Ko-Konstruktion eines Handlungsradius dienen. Im *following-up* als Reaktion auf Beiträge von Lernenden kann es zur korrekativen Wissenstransformation und zur Brückenbildung zwischen individuellen und gruppenbezogenen Prozessen beitragen. Neben diesen Orten der besonderen Empathie lassen sich kleinere supportive empathische Praktiken feststellen, die einen emotionalen Überschuss bewirken oder in der Bewegung zwischen der emotionalen und kognitiven Ebene unterstützen. An dieser Stelle wären künftig die Relationen der körperlichen, emotionalen und kognitiven Empathie und ihre Variationen im diskursiven Verlauf longitudinal und unter Beachtung der inneren Perspektive der Akteure (vgl. etwa Lazovic, i.E.) systematischer zu analysieren, um den ko-konstruktiven Charakter und die Auswirkungen auf die Lernprozesse besser zu verstehen. Ein Forschungsdesiderat besteht im Vergleich der Wirkung empathischen Handelns in unterschiedlichen Unterrichtskontexten und -stilen sowie in der Analyse von kulturspezifischen Variationen. Auch die Empathie-Bekundungen seitens der Lernenden sowie die Auswirkungen empathischen Handelns der Lehrpersonen auf die Entwicklungsprozesse bei den Lernenden stellen wichtige Forschungsgegenstände dar.

Die Dimension der Empathie in der Unterrichtsinteraktion sollte in der Lehrkräfteausbildung systematischer integriert werden. Das Ziel wäre die *competence-in-action* (Pekarek-Doehler 2018) als Selbstregulation durch Selbstmonitoring (Sert 2022) bzw. die funktionale interaktive Adaptivität, begleitet von einer transformativen Selbstreflexivität (Lazovic 2022). Dabei sollte zuerst das Bewusstsein für die interaktive und lernförderliche Funktionalität der Empathie und für ihren Facettenreichtum, für ihren ko-konstruktiven und transitorischen Charakter entwickelt werden sowie für ihre Adressierung, Operationsebene und die dynamischen Zusammenhänge unterschiedlicher Dimensionen (mental, aktional, emotional, nonverbal). Diese sollte als eine prozessuale Handlungskompetenz gefördert werden, stets im funktional situierten Handlungsprozess – von der Wahrnehmung, Bildung eines mentalen Modells und der Handlungsplanungsebene, über die Ebene des variantenreichen, funktionalen Handelns im multimodalen Design bis zur Verarbeitung von Deutungsergebnissen in einer postaktionalen Analyse der Auswirkungen und ko-konstruktiven Leistungen. Besonderer Wert sollte auf die Förderung der adaptiven Reaktion und die Aspekte der lernförderlichen, funktionalen

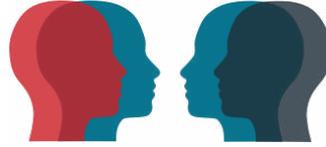
Anpassung des empathischen Designs gelegt werden – im Zusammenhang mit Entwicklungsprozessen (*developmental empathy*) und sozio-interaktiven Dynamiken. Gefördert werden sollte zudem die transitorische Handlungskompetenz bei der Sedimentierung und Auflösung von bestimmten Mustern bzw. ihre funktionale Variation und ko-konstruktive Transformation. Dabei wäre es wichtig, die Reflexionskompetenz bezüglich eigener Handlungsprinzipien, latenter Überzeugungen und Einstellungen zur Effektivität und funktionalen Angemessenheit zu fördern, diese transparent mit externen evaluativen Maßstäben und Erwartungen weiterer Bildungsakteure zu verknüpfen und für die adaptive Entwicklung zu nutzen.

6 Literaturverzeichnis

- Altmann, Tobias (2015): *Empathie in sozialen und Pflegeberufen*. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms. Wiesbaden: Springer.
- Barrett-Lennard, Godfrey T. (1981): The empathy cycle: refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology* 28, 91–100.
- Breyer, Thimeo (Ed.) (2013): *Grenzen der Empathie*. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven. München: Fink.
- Breyer, Thimeo (2020): Parameter und Reichweite der Empathie. In: Jacob et al. (Eds.), 13–34.
- Buchholz, Michael; Bergmann, Jörg; Alder, Marie-Luise; Dittmann, Michael; Dreyer, Florian; Scherer, Lara; Thiesen, Lars Peter; Zillich, Franziska; Kächele, Horst (2016): Architekturen der Empathie. Erste Erfahrungen aus einem konversationsanalytischen Projekt. In: Gödde, Günther; Stehle, Sabine (Eds.): *Die therapeutische Beziehung in der psychodynamischen Psychotherapie*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 215–252.
- Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Eds.) (2020): *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrs-konferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke.
- Decety, Jean; Moriguchi, Yoshiya (2007): The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine* 1, 1–21.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Fiehler, Reinhard (1990): *Kommunikation und Emotion*. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Berlin: Walter de Gruyter.
- Heritage, John (2011): Territories of knowledge, territories of experience: empathic moments in interaction. In: Stivers, Tanya; Mondada, Lorenza; Steensig, Jakob (Eds.): *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 159–183.
- Huynh, Ilham (2020): *Doing Emotions*. Zur multimodalen Herstellung von Emotionalität in deutschen und türkischen Alltagserzählungen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Jacob, Katharina; Konderding, Klaus-Peter; Liebert, Wolf-Andreas (Eds.) (2020): *Sprache und Empathie*. Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms. Berlin: de Gruyter.
- Jordan, Judith; Schwartz, Harriet (2018): Radical Empathy in Teaching. *New directions for teaching and learning* 153, 25–35.

- Kilian, Jörg; Marx, Konstanze (2020): Empathie als Kompetenz? In: Jacob et al. (Eds.), 489–514.
- Konerding, Klaus-Peter (2020): Kommunikation – Verständigung – Empathie. In: Jacob et al. (Eds.), 81–106.
- Kuchta, Kathrin (2019): *Empathie im Lehramtsstudium: Welchen Einfluss kann Service Learning haben?* Dissertation. Johann Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a.M. [<https://d-nb.info/122579319X/34>] (19.2.2023)
- Kupetz, Maxi (2015): *Empathie im Gespräch. Eine interaktionslinguistische Perspektive.* Tübingen: Stauffenburg.
- Kupetz, Maxi (2020): Sprachliche, interaktionale und kulturelle Aspekte von Empathie in sozialer Interaktion. In: Jacob et al. (Eds.), 141–174.
- Kurtz, Jürgen (2020): Emotionen im Fokus der fremdsprachendidaktischen Diskussion. In: Burwitz-Melzer et al. (Eds.), 91–103.
- Lazovic, Milica (2022): Konzeptionelle Erweiterungen im reflexiven Handeln im Modus des forschenden Lernens. Einblicke in die transformativen Lernprozesse am Beispiel des Seminars Unterrichtsforschung für DaF. *Academic Journal of Modern Philology* 16, 157–170.
- Lazovic, Milica (i.E.): Integrative Zugänge zur Empathie im Lehrerhandeln: Funktionen von empathischen Displays und sozio-integrative Brückenbildung. In: Pieklarz-Thien, Magdalena et al. (Eds.): *Forschungsgegenstände und ihre Verwendungsfelder. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.*
- Lazovic, Milica (i.V.): *Smiling and laughing as interactive resource in foreign language learning.*
- Levinson, Stephen C. (2006): On the human “interaction engine”. In: Enfield, Nicholas J.; Levinson, Stephen C. (Eds.): *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction.* Oxford: Berg, 39–69.
- Li, Li (2017): *Social interaction and teacher cognition.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Makoelle, Tsediso Michael (2019): Teacher empathy: A prerequisite for an inclusive classroom. In: Peters, Michael A. (Eds.): *Encyclopedia of Teacher Education.* Singapore: Springer, 1–6. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_43-1
- Marx, Nicole (2020): Positive Psychologie und die Fremdsprachendidaktiken. In: Burwitz-Melzer et al. (Eds.), 132–144.
- Meyers, Sal; Rowell, Katherine; Wells, Mary; Smith, Brian C. (2019): Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching* 67 (3), 160–168.
- Oxford, Rebecca L. (2016): Toward a psychology of well-being for language learners: The ‘EMPATHICS’ vision”. In: MacIntyre, Peter; Gregersen, Tammy; Mercer, Sarah (Eds.): *Positive psychology in SLA.* Bristol: Multilingual Matters, 10–88.
- Pekarek Doehler, Simona (2018): Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse* 9 (1), 3–24.
- Rameson, Lian; Lieberman, Matthew (2009): Empathy. A social cognitive neuroscience approach. *Social and personality psychology compass* 3 (1), 94–110.
- Reusser, Kurt (2018): Kognitive Empathie als Prozessmerkmal und berufsethische Qualität guten Unterrichts. In: Schärer, Hans-Rudolf; Zutavern, Michael (Eds.): *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern.* Münster: Waxmann, 73–90.
- Rogers, Carl (1989): A client-centered/person-centered approach to therapy. In: Kirschenbaum, Howard; Henderson, Valerie (Eds.): *The Carl Rogers reader.* Boston: Houghton Mifflin, 135–152.

- Rossa, Henning (2020): Wir müssen nur wollen. Die emotionale Dimension fremdsprachlicher Lehr-Lernprozesse. In: Burwitz-Melzer et al. (Eds.), 173–184.
- Schwarz-Friesel, Monika (2010): Expressive Bedeutung und E-Implikaturen – Zur Relevanz konzeptueller Bewertungen bei indirekten Sprechakten: Das Streichbarkeitskriterium und seine kognitive Realität. In: Rudnitzky, William (Ed.): *Kultura kak tekst (Kultur als Text)*. Moskau, Smolensk: SGT, 12–27.
- Schwarz-Friesel, Monika (2013): *Sprache und Emotion*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Selting, Margret (1994): Emphatic speech style - with special focus on the prosodic signalling of heightened emotive involvement in conversation. *Journal of Pragmatics* 22, 375–408.
- Sert, Olcay (2022): *Interactional Competence in additional languages*: In search for constructive alignment in teaching and teacher education. Vortrag am 23. 9. 2022 im Rahmen der Tagung Interaktionskompetenz in DaFZ an der Philipps-Universität Marburg.
- Tan, Adrian Han Tsai; Muskat, Birgit; Johns, Raechel (2019): The role of empathy in the service experience. *Journal of Service Theory and Practice* 29 (2), 1–40.
- Tometten-Iseke, Anneliese (2012): *Empathie in der Beratung*. Empirische Untersuchung am Beispiel der Beratung in der Hebammenarbeit. New York: Waxmann.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring classroom discourse: language in action*. London: Routledge.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2023, Band 3, Heft 1

Unterrichtliche Interaktion aus didaktischer Perspektive

Ein konzeptioneller Beitrag zur Interaktionskompetenz im Lehrberuf und
ihrer Erforschung

Michael Schart
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Zusammenfassung

Im Beitrag werden konzeptionelle Überlegungen zur Rolle der Interaktionskompetenz im Lehrberuf dargelegt. Das interaktionale Geschehen im Fremdsprachenunterricht wird dabei konsequent aus einer didaktischen Perspektive betrachtet. Die Besonderheiten dieser Perspektive werden zunächst beschrieben und es wird gezeigt, weshalb sie einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Interaktionsforschung im Fach Deutsch als Fremdsprache leisten kann. Ausgehend von diesen methodologischen Erwägungen richtet sich der Blick im zweiten Teil der Präsentation auf die Interaktionskompetenz von Lehrenden. Es werden zum einen anhand von verschiedenen Modellen Möglichkeiten der Ausdifferenzierung dieser Kompetenz vorgestellt. Zum anderen wird am Beispiel von Daten aus mehreren Studien diskutiert, wie sie im konkreten Handeln von Lehrenden ihren Ausdruck findet. Der Beitrag zeigt auf, vor welchen Herausforderungen Lehrende stehen, wenn sie ihre Interaktionskompetenz weiterentwickeln möchten. Es wird deutlich, dass es eines umfangreichen interaktionalen Handlungsrepertoires bedarf, um den Bedingungen unterschiedlicher Kontexte und verschiedener Unterrichtsphasen gerecht werden zu können.

Schlagwörter: didaktische Perspektive, Komplexität von Interaktion, Interaktionskompetenz von Lehrenden, dialogisches Lernen

Abstract

The paper offers a conceptual analysis of the significance of interactional competence in foreign language teaching. Specifically, the presentation examines the interactive dynamics in language classrooms from a didactic perspective. It describes the salient features of this perspective and underscores its potential for advancing research on interaction in the field of German as a foreign language. The second part of the paper delves into the concept of teachers' interactional competence. Various models are presented to showcase the diverse possibilities for characterizing this competence. Drawing on data from multiple studies, the paper elucidates how teachers manifest their interactional competence through specific actions. The paper also sheds light on the challenges teachers face in enhancing their professional skills. Notably, teachers require a broad range of interactional strategies to navigate different instructional contexts and phases of instruction effectively.

Keywords: didactic perspective; complexity of interaction; interactional competence; dialogic teaching



Michael Schart (2023)

Unterrichtliche Interaktion aus didaktischer Perspektive

ZIAF 3(1): 41–47. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8588>

1 Screencast

Dieser Beitrag ist als Screencast unter folgendem Link abrufbar:



Abbildung 1: <http://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8588>

2 Zitation

Schart, Michael (2023): Unterrichtsliche Interaktion aus didaktischer Perspektive. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 3(1): 41–47. DOI: <http://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8588>.

3 Literaturverzeichnis

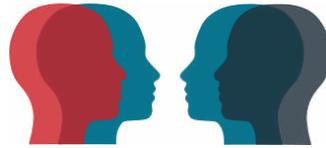
- Alexander, Robin J. (2008): *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. York: Dialoges.
- Allwright, Richard (1984): The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics* 5 (2), 156-171.
- Aubrey, Scott; King, Jim; Almukhaild, Hayyadab (2020): Language Learner Engagement During Speaking Tasks: A Longitudinal Study. *RELC Journal* 53 (3), 519 – 533.
- Becker-Mrotzek, Michael; Quasthoff, Uta (Eds.) (1998): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. *Der Deutschunterricht* 50 (1), 3–13.
- Bloome, David (2015): The role of talk in group-based activity in classrooms. In: Markee, Numa (Ed.): *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Chichester: John Wiley, 128-141.
- Böheim, Ricardo; Urdan, Tim; Knogler, Maximilian; Seidel, Tina (2020): Student hand-raising as an indicator of behavioral engagement and its role in classroom learning. *Contemporary Educational Psychology* 62, 1-15.
- Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Eds.) (2022). *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

- Canale, Michael; Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative Approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1), 1–47.
- Canale, Michael (1983): From Communicative Competence to communicative language pedagogy. In: Richards, Jack C.; Schmidt, Richard (Eds.): *Language and Communication*. London: Routledge, 2 - 24.
- Chappell, Philip (2016): Creativity Through Inquiry Dialogue. In: Jones, Rodney H.; Richards, Jack C. (Eds.): *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice*. New York: Routledge, 130-145.
- Chavez, Monika M. (2007): The orientation of learner language use in peer work. Teacher role, learner role and individual identity. *Language Teaching Research* 11 (2), 161–188.
- Dalton-Puffer, Christine (2007): Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam: J. Benjamins.
- DESI-Konsortium (Ed.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Ergebnisse der DESI-Studie. DESI-Konsortium. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Deters-Philipp, Ann-Cathrin (2018): *Lehrersprache im Englischunterricht an deutschen Grundschulen*. Eine Interviewstudie mit Lehrkräften. Münster/New York: Waxmann.
- Dinsmore, David (1985). Waiting for Godot in the EFL classroom. *ELT Journal* 39 (4), 225–234.
- Doff, Sabine; Klippel, Friederike (2007): *Englischdidaktik*. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Ellis, Rod (2006): Researching the effects of form-focussed Instruction on L2 Acquisition. *AILA Review* 19 (1), 18-41
- Escobar Urmeneta, C.; Walsh, S. (2017): Classroom interactional competence in content and language integrated learning. In: Llinares, Ana; Morton, Tom (Eds.): *Linguistics Perspectives on CLIL*. Amsterdam: John Benjamins, 189-206.
- Gee, James Paul (2016): The vexed nature of language learning. In: Jones, Rodney H.; Richards, Jack C. (Eds.): *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice*. Routledge: New York, 63 – 76.
- Hall, Joan Kelly; Hellermann, John; Pakarek Doehler, Simona (Eds.) (2011): *L2 Interactional Competence and Development*. PA: Multilingual Matters.
- Hall, Joan Kelly (2010): Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching* 43 (2), 202—215.
- Haneda, Mari; Wells, Gordon (2008): Learning an additional Language through Dialogic Inquiry. *Language and Education* 22 (2), 114-136.
- Hardman, Frank (2019): Embedding a dialogic pedagogy in the classroom. What is the research telling us? In: Mercer, Neil; Wegerif, Rupert; Major, Louis (Eds.): *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. London: Routledge, 139–150.
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hertzsch, Helen; Schneider, Frank. M. (2018): Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen. In: Vogel, Ines C. (Ed.): *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75-100.
- Kim, Min-Young; Wilkinson, Ian A.G. (2019): What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction* 21, 70–86.
- King, John (2013): Silence in the Second Language Classrooms of Japanese Universities. *Applied Linguistics* 34 (3), 325-343.

- Kleppin, Karin; Königs, Frank G. (1991): *Der Korrektur auf der Spur* - Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum: Brockmeyer.
- Kramersch, Claire (1986): From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal* 70 (4), 366 – 372.
- Kurz, Natalia (2015): „Muttersprachler ist kein Beruf“. Eine Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen von Russischlehrenden mit russischsprachiger Zuwanderungsgeschichte. Tübingen: Stauffenburg.
- Lee, Rachel (2016): Implementing dialogic teaching in a Singapore English language classroom. *RELC Journal* 47 (3), 279-293.
- Legutke, Michael; Howard, Thomas (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.
- Legutke, Michael; Saunders, Constanze; Schart, Michael (2022). Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33 (2), 157-181.
- Lemke, Jay L. (1990): *Talking science. Language, learning and values*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lightbown, Patsy (1985): Great expectations: second-language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics* 6, 173-189.
- Littleton, Karen; Mercer, Neil (2013): *Interthinking: Putting Talk to Work*. London: Routledge.
- Llinares, Ana; Morton, Tom; Whittaker, Rod (2012): *The Role of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, Michael & Sato, Charlene J. (1983): Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. In: Seliger, Herbert W.; Long, Michael (Eds.): *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newsbury House, 268-286.
- Lu, Chenhang (2022). *Studentisches Lern-Engagement im digitalen Fremdsprachenunterricht*. Masterarbeit, Friedrich-Schiller Universität Jena (unveröffentlicht).
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, Neil; Howe, Christin (2012). Explaining the Dialogic Process of Teaching and Learning: The Value and Potential of Sociocultural Theory. *Learning, Culture and Social Interaction* 1, 12-21.
- Nassaji, Hossein; Kartchava, Eva (2020): Corrective Feedback and Good Language Teachers. In: Griffiths, Carol; Tajeddin, Zia; Modares, Tarbiat (Eds.): *Lessons from Good Language Teachers*. Cambridge University Press, 151-163.
- Nunan, David (1987): *Communicative language teaching: Making it work*. *English Language Teaching Journal*, 41 (2), 136–145.
- Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2018): *Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz*. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (3), 365–377.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.
- Richert, Peggy (2005): *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion: Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Riemer, Claudia (2022). Interaktional statt inzidentuell. Zur Effektivität mündlichen korrektiven Feedbacks in der L2-Unterrichtsinteraktion. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Eds.): *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Tübingen: Narr, 101-112.
- Sato, Masatoshi; Ballinger, Susan (2016): Understanding peer interaction: synthesis and directions. In: Sato, Masatoshi; Ballinger, Susan (Eds.): *Peer Interaction and Second Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1-30.
- Sato, Masatoshi; Storch, Neomy (2022): Context matters: Learner beliefs and interactional behaviors in an EFL vs. ESL context. *Language Teaching Research* 26 (5), 919 – 942.
- Schart, Michael (2019). Dialogische Lernprozesse in Plenums- und Gruppenarbeit. In: Falkenhagen, Charlott; Funk, Hermann; Reinfried, Marcus; Laurenz Volkmann (Eds.): *Sprachen lernen integriert: global, regional, lokal*. 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Jena. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 161-176.
- Schart, Michael (2020): *Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität*. Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen. 2. korrigierte Auflage. Tübingen: Narr.
- Schart, Michael (2021): Dialogisches Lernen in einer digitalen Lernumgebung. In *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1 (1), 35-68.
- Schart, Michael; Legutke, Michael (erscheint 2023): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Vollständig überarbeitete 2. Auflage. Berlin: Langenscheidt (Deutsch lehren lernen, Basis, Einheit 1).
- Schwab, Götz (2009): *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut. (Eds.) (2017): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht*. Beiträge aus der empirischen Forschung. LIT Verlag.
- Seedhouse, Paul (2010): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Sedova, Klara; Sedlacek, Martin; Svaricek, Roman (2016): Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education* 57, 14 – 25.
- Sinclair John M.; Coulthard, Melcolm R. (1975): *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Terhart, Ewald (1987): Kommunikation im Kollegium. *Die Deutsche Schule* 79, 440–450.
- Terhart, Ewald (1992): Reden über Erziehung. Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache. *Neue Sammlung* 32 (2), 195-214.
- Thomson, Katrin (2020a): Classroom Discourse im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext: Gegenstandsbereiche – Einflussfaktoren-Kompetenzentwicklung. Basisartikel Themenheft „Unterrichtsdiskurs“. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 17 (4), 6-9.
- Thomson, Katrin (2020b): Teacher talk matters: Lehrersprache im Englischunterricht lernförderlich einsetzen. Themenheft „Unterrichtsdiskurs“. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 17 (4), 4-8.
- Thomson, Katrin (2022). Conceptualizing Teachers L2 Classroom Discourse Competence (CDC): A Key Competence in Foreign Language Teaching. In: Thomson, Katrin (Ed.): *Classroom Discourse Competence*. Current Issues in Language Teaching and Teacher Education. Tübingen: Narr, 13-30.
- Tian, Guiming (2021): *Interaktive Prozesse im Online-Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Masterarbeit, Friedrich-Schiller-Universität Jena (unveröffentlicht).

- Tudor, Ian (2001): *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- van Lier, Leo (1996): *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy, and authenticity*. London, New York: Longman.
- Young, Richard, F. (2003): Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English. *North Eastern Illinois University Working Papers in Linguistics* 2, 26-44.
- VanPatten, Bill (2020): Theories and language teaching. In: VanPatten, Bill; Keating, Gregory D.; Wulff, Stefanie (Eds.): *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. London: Taylor & Francis Group, 271-290.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Abingdon: Routledge.
- Walsh, Steve (2013): *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh, Scotland: EUP.
- Weil, Maralena; Gröschner, Alexander; Schindler, Ann-Kathrin; Böheim, Ricardo; Hauk, Dennis; Seidel, Tina (Eds.) (2020): *Dialogische Gesprächsführung im Unterricht. Interventionsansatz, Instrumente und Videokodierungen*. Münster; New York: Waxmann.
- Wells, Gordon (2009): Dialogic Inquiry as Collaborative Action Research. In: Noffke, Susan E.; Somekh, Bridget (Eds.): *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Los Angeles, CA: Sage, 50 – 61.
- Wipperfürth, Manuela (2015). *Professional vision in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster/New York: Waxmann.
- Zedler, Peter (2013): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. *Die Deutsche Schule* 105 (4), 415-433.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2023, Band 3, Heft 1

Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht

Videobasierte Analysen von Unterrichtsinteraktion im Kontext Arabisch,
Deutsch und Englisch

Zeynep Kalkavan-Aydin
PH Freiburg

Zusammenfassung

Kognitive Aktivierung gelingt im Unterricht insbesondere durch Interaktion, etwa durch konstruktive Fragen oder Feedback-Strategien. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie kognitive Aktivierung in der DaF-Vermittlung auf einem niedrigen Sprachniveau unter Einbezug mehrsprachiger Fähigkeiten Anwendung findet. Bei der Datenbasis handelt es sich um Unterrichtsvideos zum DaF-Unterricht mit erwachsenen Lernenden in einem Sprachkurs auf dem Niveau A.1.2 mit Arabisch als Erstsprache und Englisch als erste Fremdsprache. Nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Fokus auf Mehrsprachigkeit, Feedback und kognitiver Aktivierung folgt die Beschreibung der Datengrundlage. Es wird untersucht, wie Mehrsprachigkeit im Kontext Deutsch, Arabisch und Englisch in der Unterrichtsinteraktion bzw. beim Feedback von Lehrenden und Lernenden genutzt wird und welche Interaktionsprozesse sich dadurch öffnen bzw. öffnen können.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit; Interaktion; Kognitive Aktivierung; Feedback; Translanguaging

Abstract

Cognitive engagement succeeds in the classroom especially through interaction, for example, through constructive questions or feedback. In this paper, I will investigate to which extent cognitive engagement is used in GFL instruction at a low language level and which role multilingualism plays in this process. The data base consists of instructional videos of teaching GFL to adult learners in a language course at level A.1.2 with Arabic as the first language and English the first foreign language. After a theoretical discussion of the focus of the study on multilingualism, feedback and cognitive engagement follows the description of the data basis. In the data analysis, I will address how strategies of multilingualism in the context of German, Arabic and English are used for cognitive engagement and feedback in the classroom interaction. I will discuss which possibilities can burgeon for multilingual interaction processes by translanguaging.

Keywords: multilingualism; interaction; cognitive engagement; feedback; translanguaging



Zeynep Kalkavan-Aydin (2023)

Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht

ZIAF 3(1): 49–67.DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8579>

1 Einleitung

Kognitive Aktivierung gilt als ein wichtiges Merkmal der Tiefenstrukturen des Unterrichts, das sich z.B. in Form von anregenden bzw. herausfordernden Fragen oder *Feedback*-Verfahren zeigt und das aktive Lernen bei den Lernenden fördert (Kunter & Voss 2011: 85–91). Dabei handelt es sich um ein an konstruktivistische Lerntheorien angelehntes Konzept mit dem Ziel, Lernprozesse zu aktivieren. Lernende sollen in unterschiedlicher Weise konstruktive Unterstützung erfahren – wie es auch in den Sprach(en)fächern seit vielen Jahren beispielsweise im Rekurs auf Vygotskis (1978) *Zone der proximalen Entwicklung* und/oder durch *Micro-Scaffolding* nach Gibbons (2015) bzw. Hammond und Gibbons (2005) bekannt ist. Für den Fremdsprachenunterricht (FSU) stellt kognitive Aktivierung insofern einen interessanten und ergänzenden Aspekt dar, als sie zusammen mit der konstruktiven Unterstützung (z.B. durch *Scaffolding*) per se ein relevantes Kriterium für die Unterrichtsinteraktion umfasst und durch kognitive Aktivierung Interaktionsprozesse in besonderer Weise in Gang gesetzt werden können. Im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht stellt sich daher die Frage, wie Lernende auf einem niedrigen Sprachniveau kognitiv aktiviert und zur Interaktion angeregt werden können. In diesem Zusammenhang ist es, wie auch García et al. (2016) darlegen, sinnvoll zu eruieren, inwiefern die Aktivierung weiterer Sprachen im Sinne des *Translanguaging* in Unterrichtsgesprächen für die kognitive Aktivierung eine Rolle spielt.

Bei dem Datenmaterial, das in diesem Beitrag vorgestellt wird, handelt es sich um Unterrichtsvideos aus DaF-Sprachkursen auf dem Niveau A.1.2 aus dem arabischsprachigen Kontext. Es wird untersucht, wie Mehrsprachigkeit zur Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache eingesetzt wird und welche mehrsprachigen Interaktionsprozesse im FSU stattfinden. Zu diesem Zweck werden zunächst im zweiten Kapitel grundlegende Überlegungen diskutiert, die an der Schnittstelle von Interaktion und *Feedback*, Mehrsprachigkeit und *Translanguaging* sowie kognitiver Aktivierung liegen. In Kapitel 3 werden die Forschungsfrage und das Ziel sowie die Daten und das methodische Vorgehen erläutert. Anschließend folgt im vierten Kapitel die Datenanalyse, in der mehrsprachige Interaktionsprozesse genauer in den Blick genommen werden. Der Beitrag schließt in Kapitel 4 mit einem Fazit zur Frage, welche Rolle die mehrsprachigen Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden dabei spielen.

2 Zum Zusammenhang zwischen Interaktion, Mehrsprachigkeit und kognitiver Aktivierung im Fremdsprachenunterricht

In der unterrichtlichen „Interaktionsordnung“ existieren „aufeinander bezogene Verpflichtungen und Erwartungen [...] unabhängig von persönlichen und individuellen Präferenzen und Motiven der Individuen“ (Thiel 2016: 51). Die Qualität der Interaktion wirkt sich schließlich auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Lernenden aus (Stahns 2013: 53).

Walsh (2013: 47) hält in Bezug auf Unterrichtsinteraktion Folgendes fest:

I suggest, the main concern is individual performance rather than joint competence. Teachers spend a great deal of time assessing and evaluating learners' ability to produce accurate, fluent and appropriate linguistic forms, rather than their ability to interact with another learner or with the teacher.

Die Fähigkeit also, mit anderen im Kursraum zu interagieren, hängt nicht ausschließlich von Faktoren wie Sprechflüssigkeit etc. ab, sondern u.a. von der Frage, wie Lehrende und Lernende auf Redebeiträge eingehen. Naujok et al. (2008: 794) stellen mit Verweis auf Mehans (1979: 1991) *I-R-E-Modell*¹ fest:

Für eine erfolgreiche Beteiligung am Unterricht muss der Schüler sein akademisches Wissen dem Interaktionsverlauf zuordnen können und sich dem vom Lehrenden gelenkten Turn-Zuweisungssystem anpassen, wenn er eine im Sinne der turn-allocation machinery legitimierte Erwiderung geben will.

Abfolgen von Beiträgen seitens der Sprecher*innen sind jedoch nicht immer in dieser Form (*I-R-E*) gegeben. Häufig lassen sich situative Varianten erkennen, die von unterschiedlichen Interaktionseinflüssen abhängen. So kann z.B. eine erwartete Antwort ausbleiben oder es können unerwartete Erwiderungen folgen, die wiederum zu Störungen führen können. Daher stellen unterrichtliche Strukturen zugleich auch Steuerungsvariablen dar und sind damit auch wichtige Faktoren im sozialen System (vgl. Sacks et al. 1974 zum *Turn-Taking*). In Bezug auf die kognitive Aktivierung bedeutet dies, dass „eine starre Handhabung der I-R-E-Routine [...] wenig aktive Beteiligungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler [...], [...] ein geringes Ausmaß kognitiver Aktivierung [...] [und] eine erhöhte Störungsanfälligkeit des Unterrichts [bietet]“ (Thiel 2016: 77). Das Sprechen selbst ist allerdings für den Lernprozess eine nicht zu unterschätzende Größe, sei es in Form von unvollständigen bis hin zu vollständigen und bildungssprachlich akkuraten Äußerungen. Cazden (2001: 169–171) verweist darauf, dass *Exploratory Talk* im Klassenraum für einen Lernzuwachs genauso relevant ist wie der *Accountable Talk* (in Anlehnung an Resnick 1985, vgl. hierzu Cazden 2001: 170), bei dem schließlich über bruchstückhafte erste Ideen hinaus präzise Redebeiträge sprachlich auf hohem Niveau stattfinden, die z.B. die Sprachhandlungen Argumentieren oder Begründen betreffen. Insbesondere durch *Accountable Talk* regen sich Lernende in der Gemeinschaft gegenseitig an, mitzudenken und mitzusprechen. Auch Walsh (2011: 165) konstatiert, *Interactional Competence* „[e]mphasizes the ways in which interactants co-construct meanings and jointly establish understanding“. Er hält außerdem fest, dass Interaktionskompetenz auch kontextspezifisch sei und daher verschiedene Ressourcen in unterschiedlichen Unterrichtsgesprächen notwendig seien.

2.1 Kognitive Aktivierung im Unterricht

Das Konzept der kognitiven Aktivierung ist in Deutschland insbesondere bekannt geworden durch Studien im Mathematikunterricht und in den Bildungs- und Naturwissenschaften (z.B. TIMSS, vgl. hierzu Klieme, Schümer & Knoll 2001). Untersucht wird im Allgemeinen, wie der Aufbau von Verstehensprozessen gelingen kann und wie Lernende angeregt werden können, sich konstruktiv mit Lerninhalten auseinanderzusetzen. Die Merkmale und Indikatoren werden unterschiedlich eng bzw. breit definiert; während in einigen Studien der Fokus auf Problemlöseverfahren, Begründungen bzw. Argumentationen und Meinungen gerichtet

¹ Die dreiteilige Sequenz *I-R-E* bezieht sich nach Mehan (1979, 1991) auf die Abfolge *Initiation-Reply-Evaluation*; vgl. hierzu auch *Initiation – Response – Feedback* nach Sinclair und Coulthard (1975) (*I-R-F-Modell*). Mehan (1979: 83) bringt in diesem Kontext den Ausdruck „turn-allocation machinery“ ein und bezieht sich damit auf einen hierarchisch organisierten Sprecher*innenwechsel, da i.d.R. die Lehrperson diesen Wechsel und dadurch auch den Interaktionsablauf bestimmt.

wird, sind die Merkmale in anderen Studien deutlich enger gefasst (z.B. Stahns 2013)². Lotz (2016) etwa untersuchte anhand videografiertes Unterrichtsdaten aus dem Sprachunterricht Aufgabenbearbeitungen und Aufgabenreflexionen zum Lesen. Die Gemeinsamkeit zeigt sich darin, dass es sich bei den Untersuchungen um einen aktiven Konstruktionsprozess von Wissen handelt, also um gemeinsames Nachdenken, Hypothesen entwickeln, sich Austauschen etc. – und nicht um einzelne von der Interaktion losgelöste Anweisungen (Fauth & Leuders 2022: 3). Diese bestimmen die so genannten „Tiefenstrukturen“ (Lehr-Lernprozesse) des Unterrichts (Kunter & Trautwein 2013: 63) und die damit zusammenhängenden Elaborations- und Organisationsstrategien (Tiefenverarbeitungsstrategien), die schließlich zu einer tieferen Verankerung des Wissens führen können. Insofern können konkret angewandte Strategien wie *Feedback*-Verfahren zielgerichtete kognitive Tätigkeiten der Lernenden initiieren (Kunter & Voss 2011: 89; Minnameier et al. 2015: 841–842). Zu solchen Strategien gehören auch das Aufbrechen komplexer Inhalte und Strategien zur Verständnissicherung und konstruktiven Unterstützung – etwa im Sinne des *Micro-Scaffolding* (Hammond & Gibbons 2005; Minnameier et al. 2015: 841–842).

Aus Sicht der Lehr-Lernforschung und des Konstruktivismus bezieht sich kognitive Aktivierung auf das unterrichtliche Angebot *in actu* und die Lernaktivitäten, die je nach Lehrperson, Lernenden und dem Lehr-Lernkontext sehr unterschiedliche Wirkungen aufzeigen können (vgl. das Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise nach Helmke 2021: 71). Dazu zählen anregende Diskussionen zwischen Lernenden über unterschiedliche Lösungswege, gegenseitige Erklärungen oder Fragen sowie Rückmeldungen, die zur Reflexion motivieren (Kunter & Trautwein 2013: 89). Mit Blick auf die Frage, wie Lernende mit Arabisch- und Englischkenntnissen in einem DaF-Sprachkurs auf dem Niveau A.1.2 in die Unterrichtssituation eingebunden werden können, wird im nachfolgenden Kapitel nun erläutert, welche Rolle Mehrsprachigkeit und *Translanguaging* im DaF-Unterricht spielen.

2.2 Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht

Überlegungen zum Einsatz weiterer Sprachen im FSU stellen in der heutigen Zeit kein Novum dar. In Bezug auf DaF nach Englisch (DaFnE) gab es bereits in den 2000er Jahren konzeptuelle Überlegungen darüber, wie der FSU und das Lehrmaterial unter Berücksichtigung des Englischen als zweite Fremdsprache (FS) (L2) und Deutsch als sog. Tertiärsprache (L3) effektiv gestaltet werden kann. Neuner (1996: 213) nennt vor allem die „Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenz“ und die soziokulturellen Aspekte, die beim Erlernen einer FS zu berücksichtigen seien. Die Zuhilfenahme des Englischen und weiterer Sprachen soll vor allem dem kommunikativen Zweck dienen. Diskursives Sprechen und das Erlernen von Kommunikationsformeln in einer FS können – so Neuner (1996: 215) – im Rückgriff auf alle weiteren Sprachen, die bereits erlernt bzw. erworben wurden, gelingen. Beispiele für mehrsprachige kognitive Anregungen, die die Interaktion und die Kommunikation fördern sollen, diskutieren beispielsweise auch Coyle und Meyer (2021) in Bezug auf ihr Konzept *Deep Learning* im *CLIL*-Unterricht (*Content and Language Integrated Learning*). Auch der GeR-Begleitband (2020) verweist auf plurilinguale Kompetenzen der Lernenden im Hinblick auf den modernen FSU.

² Für eine ausführliche Diskussion zu den Indikatoren und zur Erfassung kognitiv aktivierenden Unterrichts s. Lotz 2016: 33–40.

Im *Translanguaging*-Ansatz entspricht Mehrsprachigkeit einer Ressource (García & Lin 2016: 4), die zu unterschiedlichen Zwecken von Lernenden individuell und im Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden.³ Konzepte wie das *Faktorenmodell* nach Hufeisen (2010) oder das *Dynamic Model of Multilingualism* nach Herdina und Jessner (2002) basieren ebenfalls darauf, dass das Lernen oder der Erwerb einer weiteren Sprache nicht ungelöst von dem bereits vorhandenen Sprachwissen erfolgt, sondern die erworbenen Sprachen nach unterschiedlichen Gegebenheiten sich mehr oder weniger gegenseitig beeinflussen. Dabei wird dem Phänomen Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle zugeschrieben, da Strategien der Mehrsprachigkeit den Lernprozess einer weiteren FS positiv unterstützen können. So erlaubt der Einsatz von Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht den Lernenden maßgeblich die Partizipation am Unterrichtsgeschehen (Collins & Cioé-Peña 2016) und kann – sofern die eingesetzten Sprachen von allen Lernenden beherrscht werden – die Unterrichtsinteraktion in besonderer Weise fördern (z.B. Sahr 2020). Im vorliegenden Beitrag spielt Mehrsprachigkeit nicht zuletzt deswegen eine wichtige Rolle, da sie zu unterschiedlichen Zwecken im Bereich der Sprachvermittlung auf einem niedrigen Sprachniveau eingesetzt wird. Dabei ist nach Waring (2019: 217–226) der Aufbau von Interaktionskompetenz durchaus auch mit „lower level-learners with limited linguistic resources“ möglich; für erste Interaktionsprozesse in einer FS sind also nicht unbedingt komplexe linguistische Äußerungen ausschlaggebend. Umso bedeutender scheinen daher Wort- bzw. Bedeutungserklärungen oder verständnissichernde Fragen in unterrichtlichen Interaktionsprozessen für erste laborierte Gespräche in einer FS auf einem niedrigen Sprachlevel zu sein (vgl. Gass & Mackey 2020: 194–195). Long (1996: 451–452) bezeichnet „negotiation of meaning“ als einen relevanten Aspekt für Interaktion und *Output*, da es die Lerner*innen stets in das Unterrichtsgeschehen involviert. Ein weiteres Kriterium, das bereits in zahlreichen Studien als Merkmal lernförderlicher Interaktion herausgearbeitet wurde, stellt implizites und explizites *Feedback* dar (z.B. Gass & Mackey 2020: 199–203; Ellis 1991).⁴ Neben den expliziten Formen des *Feedbacks* können die impliziten Formen (vgl. Abb. 1; Gass & Mackey 2020: 199; vgl. auch Lyster 2004; Lyster et al. 2013) erste Interaktionsfenster öffnen und zu einer kognitiven Aktivierung führen, indem Lernende den *Input*, den sie erhalten, filtern, ihre Lernendensprache überprüfen, implizite oder explizite Korrektur hinterfragen (*Language Related Episodes*) und schließlich *Output* produzieren. So können nach Gass und Mackey (2020: 204) *Recasts* in Lehr-Lernprozessen regelrecht einen Katalysator für Lernprozesse – und dadurch auch für komplexe Denkprozesse – darstellen.

³ Zur weiteren Begriffsklärung und kritischen Abgrenzung des Begriffs *Translanguaging* von anderen Konzepten wie *Code-Switching* vgl. auch Auer (2022).

⁴ Laut einer aktuellen Studie zur Befragung internationaler Studierender in Deutschland, die an hochschulischen DaF-Sprachkursen teilnehmen, zufolge wünschen sich diese insbesondere auch auf niedrigen Sprachniveaus A1 bis B2 explizites und korrekatives *Feedback* in der Unterrichtsinteraktion (Kalkavan-Aydin & Benner 2022a, b).

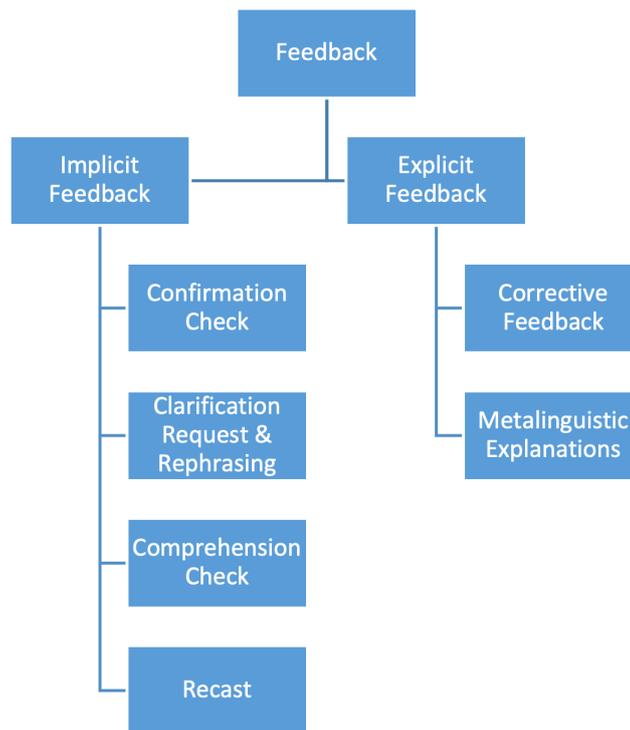


Abbildung 1: Implizites und explizites Feedback (vgl. Gass & Mackey 2020: 199–204)

Unter Bezugnahme auf Pica (1998) sind nach Ellis und Shintani (2014: 145) diese Strategien vor allem dann effektiv, wenn Lernende diese reflektieren und in ihrem *Output* verarbeiten bzw. Modifikationen vornehmen können:

Such strategies help learners make the link between meaning and form: it induces learners' attention to the linguistic form required to convey the message the learner is trying to understand or to produce. It achieves this in three ways: (1) by means of 'negative evidence' (i.e. signaling to learners that something they have said contravenes target language norms), (2) by providing learners with 'positive evidence' that enables them to notice the gap between their existing L2 system and the target language system and (3) by pushing learners to modify their own erroneous output (Pica: 1998).

Einen isolierten formfokussierten *Input* ohne jedwede Kontextualisierung betrachten Ellis und Shintani (2014: 145) als kritisch (vgl. hierzu auch Krashen 1985). Auch Swain (1985, 1993) verweist in der *Output*-Hypothese darauf, dass L2-Lernende in die Lage versetzt werden sollten, das, was ihnen auffällt, auch in ihrem *Output* anwenden bzw. modellieren zu können. Insofern wird ein isolierter und stark formfokussierter *Input* als kaum effektiv betrachtet, wenn er diesen Lernschritt nicht unterstützt und Lernende nicht dazu motiviert, andere bzw. bisher unbekannte sprachliche Mittel einzusetzen (vgl. hierzu die kritische Auseinandersetzung mit *Comprehensible Output* von Krashen 1998). Vielmehr seien also derartige Interaktionsprozesse im Klassenraum lernförderlich, die die Lernenden dazu anregen, den *Input* zu verstehen und ihren *Output* zu modifizieren. Die impliziten Formen wirken an dieser Stelle starr und im Hinblick auf Verstehensprozesse nicht immer klar voneinander trennbar. Sie dienen jedoch auch einer Orientierung, wie Interaktion in DaF auf niedrigem Sprachniveau und unter Rückgriff auf die gemeinsame Erstsprache und FS Englisch gelingen kann. Dabei können auf der Ebene des impliziten *Feedbacks* Verständnissicherungen und

Umgestaltungen (Ellis & Sheen 2006) der Antrieb für eine kognitive Aktivierung und die Aufrechterhaltung der mehrsprachigen Interaktion darstellen, da sie vor allem zur Sicherung und zum Ausbau einer gemeinsamen Wissensbasis dienen (z.B. zur Klärung grammatischer oder inhaltlicher Fragen, vgl. Sheen 2006).

3 Unterrichtsanalysen zu Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht

3.1 Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Der Beitrag befasst sich mit der Forschungsfrage, welche mehrsprachigen Interaktionsprozesse im DaF-Unterricht zu beobachten sind. Ausgehend davon, dass kognitive Aktivierung nicht nur individuell, sondern insbesondere durch Interaktionsprozesse angeregt wird, werden für die Datenanalyse die in Abbildung 1 vorgestellten *Feedback*-Formen in mehrsprachigen Sequenzen als Analyse Kriterien in den Blick genommen. Durch diese deduktive Vorgehensweise (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019: 99–101) wird untersucht, wie eine mehrsprachige Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen und Inhalten im Kursraum stattfindet. Dazu werden in einem ersten Schritt die videografierten Unterrichtsstunden hinsichtlich der vorgestellten Formen des *Feedbacks* qualitativ untersucht und im gesamten Datenmaterial wiederholt geprüft. Anhand ausgewählter Transkriptauszüge werden diese in den nachfolgenden Kapiteln präsentiert und diskutiert. Dabei wird der Blick einerseits auf die Lehrkräfte (LK) und andererseits auf die Teilnehmenden (TN)⁵ in den DaF-Sprachkursen gerichtet. Die Unterrichtsaufnahmen wurden mittels GAT (Selting et al. 2009)⁶ transkribiert und diskursanalytisch untersucht (vgl. Sert 2015; Markee & Kunitz 2015).

3.2 Datengrundlage

Insgesamt werden für diesen Beitrag fünf Unterrichtsaufnahmen ausgewertet (vgl. Übersicht in Tab. 1). Bei der Stichprobe, die im Rahmen der Unterrichtsanalysen verwendet wird, handelt es sich um junge Erwachsene im Alter von 18 bis 20 Jahren (n=97, in fünf Kursen), die einen A.1.2 Sprachkurs in Deutsch besuchen. Die Erstsprache (L1) ist bei allen TN Arabisch, die erste FS Englisch.

⁵ Die Abkürzungen LK und TN inkludieren alle (grammatischen) Formen.

⁶ Die Daten werden aktuell mit dem EXMARaLDA Partitur-Editor bearbeitet (vgl. Krause & Wagner 2023: 29–39).

Gruppe	Videographierter Unterricht	TN (n)	LK
DAF_A_GR_1	67, 57 Min.	22	L1: Arabisch L2: Englisch L3: Deutsch
DAF_A_GR_2	70,56 Min.	9	L1: Arabisch L2: Englisch L3: Deutsch
DAF_A_GR_3	54,09 Min.	22	L1: Arabisch L2: Englisch L3: Deutsch
DAF_A_GR_4	66,43 Min.	18	L1: Arabisch L2: Englisch L3: Deutsch
DAF_A_GR_5	123,04 Min.	22	L1: Deutsch L2: Englisch L3: Spanisch weitere FS: Arabisch

Tabelle 1: Datenübersicht (L1=Erstsprache/Herkunftssprache; L2=erste FS; L3=zweite FS)

Als weitere Sprachen wurden bei der schriftlichen Befragung unter anderem Französisch (am häufigsten), Türkisch, Russisch, Ukrainisch, Spanisch und Tscherkessisch angegeben. Von den LK sprechen vier Arabisch als Herkunftssprache und eine LK Arabisch als weitere FS. Die gemeinsame erste FS ist für alle Englisch (vgl. Tab. 1). Diese und weitere Angaben wurden in einem Fragebogen zur Erhebung der Sprachlernbiographien erhoben.

Die Aufnahmen der Unterrichtsstunden wurden über zwei Perspektiven (vorne/Tafel und hinten) mithilfe von zwei Kameras erstellt, die in Verbindung mit den Audioaufnahmen bei der Videoaufbereitung als simultane Videos zusammengestellt wurden.⁷

In vier von den Unterrichtsaufnahmen entspricht der Sitzplan im Kursraum Sitzreihen, bei denen die Tische einzeln stehen (Abb. 2).



Abbildung 2: Kursunterricht in Sitzreihen (zwei Kameraperspektiven)

⁷ Für die Unterstützung bei der Datenerhebung bedanke ich mich bei Michael Schmid (Projektassistenz bis April 2022). Mein Dank gilt außerdem Jochen Balzer für die Unterstützung bei der technischen Aufbereitung der Videos sowie Lisanne Waidele und Nour Elhoda Bagané bei den Transkriptionen. Bei Miquel Aguado bedanke ich mich herzlich für die Prüfung der (arabischsprachigen) Transkriptausschnitte sowie bei den Gutachter*innen für die konstruktiven Rückmeldungen zum Beitrag.

In Gruppe 5 (DAF_A_GR_5) wird in einem Halbkreis gearbeitet (Abb. 3).⁸



Abbildung 3: Kursunterricht im Halbkreis (zwei Kameraperspektiven)

3.3 Datenanalyse und Ergebnisdiskussion

Das Datenset zeigt eine Reihe von Redebeiträgen seitens der LK und der TN in allen drei Sprachen, die Korrekturen und Übersetzungen enthalten, ebenso aber auch (gemischt-sprachliche) Umgestaltungen, die u.a. zur Verständnissicherung verwendet werden. Abbildung 4 veranschaulicht zusammenfassend die Beiträge seitens der LK und der TN, die in den Aufnahmen insgesamt zwar gesichtet wurden, jedoch in der Quantität und konkreten interaktiven Anwendung je nach Kurs stark variieren.

<p>Übersetzungen (Wörter, Äußerungen):</p> <ul style="list-style-type: none"> • arabischsprachige Übersetzungen aus dem D • englischsprachige Übersetzungen aus dem D • gemischt-sprachliche Übersetzungen (A und EN) aus dem D 	<p>Korrekturen Recasts (Umgestaltungen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • in D • in A • in EN • gemischt-sprachlich in D, A und EN <p>Explizite Korrekturen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • in D, A und/oder EN
<p>Metalinguistische Erklärungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • in D, A, EN 	<p>Verständnissicherungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Clarification Requests</i> in den Sprachen D, A und EN

Abbildung 4: Mehrsprachige Beiträge von LK und TN in D, A und EN

Verständnissicherungen können in Interaktionsprozessen insbesondere durch *Comprehension* und/ oder *Confirmation Checks* erfolgen, etwa durch Fragen wie „Hast du das verstanden?“ oder Bestätigungen zu Äußerungen bzw. Äußerungsteilen, um sicherzustellen, dass diese richtig verstanden wurden. Solche Fragen erfolgen von den LK und von den

⁸ Um die Interaktionen bei den Analysen genauer nachvollziehen zu können, wurden zu den Videos Sitzpläne erstellt, die auch bei der Erstellung der Transkriptionen verwendet wurden.

TN. Im Folgenden werden Beispielsequenzen vorgestellt und diskutiert, in denen sichtbar wird, wie kurze verständnissichernde Fragen, aber auch Übersetzungen und Erläuterungen zu weiterführenden Gesprächen innerhalb des Kurses führen.

In allen fünf Unterrichtsaufnahmen geht es inhaltlich um Wegbeschreibungen. Transkriptauszug 1 zeigt einen gemeinsamen Unterrichtseinstieg, bei dem die LK die TN fragt, welche ihre Lieblingsjahreszeit ist. Die kurze Sequenz veranschaulicht bereits ein Phänomen, das auch im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde deutlich wird. Um die Interaktion nicht abzubrechen und sich auf das Gespräch einlassen zu können, stellen die TN Verständnisfragen und bitten um Übersetzungen einzelner Äußerungsteile ins Deutsche.

Transkriptauszug 1: "Wie heißt?", DAF_A_GR_1

```
((00:06:59 -- 00:09:04))
0070 TN7  إيش يعني beCAU:se? (Wie heißt ‚because‘ auf Deutsch?)
0071 LK   was bedeutet [!because!] auf DEUTSCH ?
0072 TN   [DENN    ] ,
0073 TN   <<durcheinander> DENN>;
0074 LK   !DENN!
0075 TN7  DENN ?
0076 LK   !DENN! ja ;
0077 TN7  ماشي كويس مهم نعملها ؟ (Klar hmm benutzen wir ‚denn‘?)
0078 LK   denn !NULLposition! (2.0)
0079     <<gestikuliert> !denn! und normaler SATZ> ((klatscht in die
        Hände)); (3.0)
0080 TN7  ä:hm (3.0) äh WIN ?
0081 LK   mh_hm ,
0082 TN7  winter (.)ist KALT ,
0083 LK   ja ,
0084 TN7  ä:mh (---)(im WIN) <<p> I stay إيش يعني i stay > (Wie heißt ‚i
        stay‘ auf Deutsch?) ä:hm;(3.0)
0085     ((flüstert))
0086 LK   LAUT ?
0087     und die anderen hören sie !zu! (.) BITte ,
0088 TN7  I stay
0089     <<p> إيش يعني I stay> ; (1.0) (Wie heißt ‚i stay‘ auf Deutsch?)
0090 LK   i:ce (.) ice TEA ?
0091 TN7  ja na i STAY أنا بضل , (ich bleibe)
0092 LK   !ah! okay ä::h (.) also ich BLEIbe ;
0093     <<schreibt an die Tafel> !BLEIben!>
0094 TN7  ich [bleibe] in mein HAUS ,
0095 LK   [mh_hm ]
0096     okay (.) also ich BLEIbe !zu! hause ,
```

Die TN stellen die Frage „Wie heißt“ auf Arabisch und die zu übersetzende Teiläußerung auf Englisch; die LK hingegen greift in Z. 0071 jedoch die gesamte Äußerung auf Deutsch auf und führt die Frage fort. Interessant ist hier, dass das eigentlich zu übersetzende Wort „because“ nicht auf Arabisch folgt, sondern in die Matrixsprache Arabisch fremdsprachlich eingebettet wird. Im gleichen Transkriptauszug taucht dies in Z. 0084 und 0089 in ähnlicher Weise auf. Dieses Phänomen ist auch in anderen Auszügen zu beobachten, wenn TN ihre L1 als Matrixsprache nutzen.

Dass es sich bei den Übersetzungen nicht nur um eine Strategie der Lernenden handelt, sondern auch durchaus die LK Übersetzungen für eine aktive Beteiligung und eine intensive Auseinandersetzung mit dem *Input* aus einer Sprache in eine andere fordern, zeigt Transkriptauszug 2 mit einer lehrendseitigen Forderung nach einer Übersetzung.

Transkriptauszug 2: "Was bedeutet?", DAF_A_GR_2

((00:09:04 -- 00:12:52))
 211 LK <<:-)> was bedeutet الجودافي > ? ((geht zur Tafel)) (Was bedeutet
 ,das Wetter ist warm` ?)
 212 TN37 WARM --
 213 TN WARM --
 214 LK aha <<schreibt an Tafel> also (.) das warme WETter> ,

Nachdem TN 37 das Adjektiv „warm“ übersetzt hat, bestätigt die LK dies mit „aha“ und formuliert die Äußerung in der Zielsprache Deutsch in eine Nominalphrase um (Z. 214, „das warme Wetter“), um einerseits die korrekte Form dadurch zu bestätigen und andererseits auch weiter auszuführen.

Um mehr Informationen zum Verstehen zu erhalten und inhaltliche oder formfokussierte Fragen zu vertiefen, verwenden LK in anderen Unterrichtssequenzen *Clarification Checks*, also sog. Klärungsfragen. Diese betreffen zwar auch Wort- und Grammatikerklärungen, aber auch weiterführende Fragen, die den Verstehensprozess von sprachlichen Phänomenen im multilingualen Kontext unterstützen sollen. Transkriptauszug 3 zeigt eine Sequenz, in der die LK im Rahmen einer Aufgabe zu einer Wegbeschreibung die Verwendung des Artikels unter Bezugnahme des Arabischen erläutert und dabei fortlaufend nicht nur die Frage des TN beantwortet.

Transkriptauszug 3: "Ampel", DAF_A_GR_1

((00:55:10 -- 00:59:36))
 1099 LK <<schreibt an Tafel> an (.) !der! (.) GUT ampel> ;
 1100 geNAU --
 1101 welchen artikel hat AMPel ?
 1102 TN <<gemeinsam> DIE> ;
 1103 LK okay DIE ((schreibt an Tafel));
 1104 TN21 دكتورة (Frau Lehrerin)
 1105 LK ((dreht sich um)) JA?
 1106 TN21 إزافي die بدل ال der بحط iner ? (wenn es anstelle des Artikels „die``
 den Artikel „der`` gäbe, dann würden wir „iner`` schreiben?)
 1107 LK einer (.) EINer ;
 1108 äh !hier! äh gibt es einen unterschied in der beDEUTung ;
 1109 ja (.) zum beispiel (.) das ist ein bestimmter ORT --
 1110 also AMPel ,
 1111 alles ist klar also das ist äh beSTIMMT ;
 1112 JA ?
 1113 °hh also ich kann das manchmal UNbestimmt =
 1114 =indefinit erKLÄren ;
 1115 ja (.) äh wie wir auf arAbisch sagen --
 1116 <<gestikuliert> عند الإشارة JA (.) هناك إشارة تعداها > (Ja,
 an der Ampel. Vielleicht würden wir sagen: Dort gibt es eine
 Ampel, geh an der Ampel vorbei.)
 1117 also an einer AMPel gehen sie vorbei <<dim> zum beispiel> ;

Die LK geht auf die Frage von TN21 ein und nimmt zunächst auf Deutsch eine metasprachliche Erklärung vor, indem sie den Unterschied zwischen einem definiten und indefiniten Artikel beschreibt. Unter anderem kennt das Arabische nur einen bestimmten Artikel und keinen unbestimmten. Abschließend stellt die LK in arabischer Sprache einen Sprachvergleich zum Arabischen her und knüpft dadurch an das metasprachliche Wissen der TN an (Z. 1116).

In der gleichen Unterrichtssequenz (Transkriptauszug 4) wird dieses Vorgehen von der LK fortgesetzt, indem sie auf eine englische Frage der/des TN (Z. 0406) nach der Übersetzung von „across“ diese Person auffordert, einen ganzen Satz in Deutsch zu bilden (Z. 0407). Anschließend setzt sie den Versuch von TN7 (Z. 0409) fort, in englischer und in deutscher Sprache zu beschreiben, und übernimmt abrupt den Redebeitrag wieder.

Transkriptauszug 4: "across", DAF_A_GR_1

((00:20:36 -- 00:23:37))
 0406 TN8 how do you say aCROSS ,
 0407 LK (---) okay also (.) machen sie den SATZ ,
 0408 TN8 (for example the restaurant and the bank are across from each other)
 0409 TN7 the restaurant ist across the --
 0410 LK gegenüber einfach Sagen wir aber das haben wir nicht gelernt --
 0411 gegenüber vom dem <<dim> also> بالمقابل so -- (gegenüber)
 0412 wir können auch VOR sagen in front of --
 0413 mh_hm okay (.) dann noch ein satz oder noch eine beSCHREIBung ,
 0414 (2.0) also wir haben brücke ah polizei (.) BAHNhof ,

In Transkriptauszug 5 wird in einer weiteren Gruppe ebenfalls die Wegbeschreibung thematisiert. In diesem Fall erklärt die LK die Verwendung der Präpositionen zunächst auf Arabisch und wechselt dabei ins Deutsche. In der Sequenz wird deutlich, wie die Interaktion seitens der LK zunächst in arabischer Sprache fortgesetzt wird und sie dadurch die Verständnissicherung bei den TN anregt.

Transkriptauszug 5: "Am Bahnhof", DAF_A_GR_2

((00:49:40 -- 00:51:58))
 865 LK ,لا يمكن انتهوا. Nein, vielleicht. Äh passen Sie auf!
 866 <<gestikuliert>> هي الجسر وهي الإشارة، ممكن نستخدم إشي ثاني غير (Hier ist die Brücke und hier ist die Lampe, wir können eine andere zweite Präposition benutzen.)
 867 TN28 ورا , (hinter)
 868 LK geNAU ورا -- (genau hinter)
 ((...))
 ((00:51:58 -- 00:55:03))
 883 TN27 äh ich warte neben der Ampel --
 884 LK neben (.) !der! (.) AMPel ;
 885 okay (.) ((läuft zum Pult)) °hhh was können wir AUCH sagen?
 886 TN29 DER ?
 887 TN28 neb äh DEM ?
 888 TN29 neben DER ;
 889 LK was sagen wir auf aRAbisch ?
 890 TN28 جنبها ; (Neben der)
 891 TN29 يستنى الإشارة -- (Er wartet auf die Lampe)
 892 TN أنا عند؟ (---) (Ich bin an?)
 893 TN أنا عند الإشارة ; (Ich bin an der Ampel)
 894 LK aLSO?
 895 TN28 AN ;
 896 LK AN;
 897 TN29 <<dim> AN> ;
 898 LK !an! der AMPel (.) ja --
 899 TN47 بس هو مش بيستنى الإشارة، هو كان (Aber er wartet nicht auf die Ampel. Er war)
 900 LK أنا هلاء أنا مايستنى الإشارة أنا بستنى عند الإشارة jetzt nicht auf die Ampel. Ich warte an der Ampel.

- 901 << sie macht einen schritt nach vorne und einen schritt zurück هلاء أنا ممكن أكون واقفة قدامها، ممكن أكون وراها >> <<sie macht einen schritt nach links >> (lacht) (.); (Vielleicht bin ich vor der Ampel, ich kann auch hinter der Ampel sein oder neben der Ampel.)

Die LK ist bemüht, in dieser Sequenz unterschiedliche Lokalisierungsausdrücke des Deutschen durch Präpositionen und Präpositionalphrasen (z.B. Z. 868) mit dem Vergleich zum Arabischen zu beschreiben. Die Unterscheidung zwischen „an der Ampel warten“ und „auf die Ampel warten“ erläutert die LK schließlich in der L1 der TN. Die Komplexität nimmt insofern zu, als die richtige Präposition und die korrekte grammatische Form gewählt werden müssen. Im Arabischen hingegen regieren die Präpositionen den Genitiv (Saleh 2021: 496). Die Verwendung von Präpositionen unterscheidet sich im Deutschen im Hinblick auf die Verben (statisch-situativ und direktional-dynamisch); die lexikalische Unterscheidung zwischen situativ und direktional kann in der L1 Arabisch erfolgen – was die LK im Transkriptauszug 5 auch versucht. Vor allem Wechselpräpositionen können für arabischsprachige DaF-Lernende eine mögliche Schwierigkeit darstellen.

Ähnlich verhält es sich in Gruppe 4, wenn TN83 zur Verständnissicherung mehrfach – zunächst auf Arabisch und anschließend auch auf Englisch – nach einer Übersetzung fragt und abschließend von der LK auch die Bestätigung auf Englisch erhält (Transkriptauszug 6).

Transkriptauszug 6: "then", DAF_A_GR_4

- ((00:35:15 -- 00:38:37))
- 638 TN83 لو مثلا بدي أقول امشي لعند، لحتى (Wenn ich zum Beispiel „fahren Sie bis bzw. bis zur`` sagen möchte; wie heißt das auf Deutsch?)
- 639 LK zur oder ((zeigt auf Tafel)) ZUM ;
- 640 TN83 مثلاً أه امشي لعند الدوار بعدين كذا (Zum Beispiel äh ich sage: „fahren Sie bis zur Kreuzung und dann weiter``?)
- 641 LK fahren sie ZUR kreuzung --
- 642 TN83 ZUR
- 643 LK JA fahren sie bis zur ;
- 644 TN83 ((spricht Arabisch, unverständlich))
- 645 LK <<gestikuliert> !bis! zur KREUzung>;
- 646 TN83 !bis! zur KREUzung,
647. fahren sie zur KREUzung;
- 648 TN83 dann بقول يعني dann -- (Das heißt, dass ich „dann`` sage?)
- 649 LK !dann!
- 650 TN83 يعني THEN? (Bedeutet das THEN?)
- 651 LK ja (.) THEN <<dim> dann (.) then> ;

Wie in den Transkriptauszügen 5 und 6 tauchen also auch in diesem Beispiel und vielen anderen Sequenzen Erläuterungen seitens der Lernenden in Arabisch und Englisch auf. Ein komplexes Vorgehen wird auch in Transkriptauszug 7 deutlich, als die LK bei den Wegbeschreibungen unter Zuhilfenahme des Stadtplans bemüht ist, das Adverb „vorbei“ zu erklären und den TN hilft, sich mit den Zuordnungsbeschreibungen „links“ und „rechts“ im Kursraum zu orientieren.

Transkriptauszug 7: "vorbei", DAF_A_GR_1

- ((00:35:07 -- 00:42:43))
- 0869 LK ((dreht sich zur Tafel)) aha also SO genau ;
- 0870 also <<zeigt nach unten> unter der brücke> nicht über ,
- 0871 der BRÜcke ;
- 0872 ((kreist Stadtplan ein)) an der AMpel ,

0873 wohin fahren wir JETZT (.) links oder rechts?
 0874 TN <<sprechen durcheinander> [LINKS] --
 0875 TN [RECHTS] >
 0876 LK <<:->>((المشكلة الكبيرة<<lachend>>))> (Das ist das größte Problem.)
 0877 TN20 ((dreht sich um und zeigt Richtung Tür))
 0878 LEFT (.) links ;
 0879 LEFT;
 0880 LK !links! ((dreht sich um)) so <<zeigt auf TN> ja (.) LINKS>

Dieses Beispiel zeigt, dass die TN einerseits explizite Korrekturen erfragen und andererseits in der Interaktion mit anderen TN auch ihre Lernendensprache überprüfen. Auf diese Weise beteiligen sie sich aktiv am Unterrichtsgeschehen und partizipieren bei (mehrsprachigen) Bedeutungs-aushandlungen und metasprachlichen und sprachkontrastiven Erklärungen.

Im Vergleich zu den anderen Unterrichtsstunden mit anderen LK, die ebenfalls Arabisch als L1 sprechen, fällt hier auf, dass die LK im Bereich der Verständnissicherung oder des impliziten *Feedbacks* keine umfänglichen Erklärungen, Korrekturen oder Umgestaltungen in Arabisch oder Englisch vornimmt, sondern Arabisch und Englisch für positive *Feedbacks* und motivierende kurze Anreden nutzt.

Insgesamt zeigen die Daten, wie sowohl von LK und von TN Verständnissicherungen und Umgestaltungen dazu verwendet werden, zielsprachlich korrekte Formulierungen im Deutschen oder metasprachliche Erklärungen in Arabisch und/oder Englisch vorzunehmen. Aus einzelnen Beispielen geht ferner hervor, dass *Clarification Requests* nicht nur einzelne TN anregen, auf die Frage zu antworten, sondern durch die mehrsprachigen Sequenzen sich auch andere TN an den Diskussionen beteiligen. Auf diese Weise werden Interaktionen am Laufen gehalten bzw. durch Fragen oder *Rephrasing* vertieft.

In Bezug auf die Herkunftssprachen der LK ist insgesamt aufgefallen, dass insbesondere drei der LK mit Arabisch als L1 diese auch zur Verständnissicherung häufig und in unterschiedlicher Form einsetzen, sodass die Unterrichtsgespräche fortgesetzt und nicht unterbrochen werden. Die vierte LK verwendet Arabisch relativ selten und eher als kurze *Comprehension Checks*, die nicht durchgehend eingesetzt werden. Die fünfte Lehrperson, die Arabisch als weitere FS gelernt hat, nutzt die Herkunftssprache der TN zwar auch, jedoch nur gelegentlich.

4 Schlussfolgerungen

Rückblickend auf die Ausgangsfrage, wie Mehrsprachigkeit in Interaktionen im DaF-Unterricht eingesetzt wird, lassen sich einige Besonderheiten festhalten. Zum einen zeigen die Daten, dass ein Großteil des *Outputs* seitens der TN mehrsprachige Anteile enthält, was ein Zeichen dafür ist, dass sie die Interaktion nicht abbrechen bzw. unterbrechen möchten und durch Strategien wie *Code-Switching*, explizite Verständnisfragen oder metasprachliche Erklärungen in Arabisch oder Englisch die Kommunikation im Kursraum aufrechterhalten. Dies trifft auch auf die LK zu. Wenngleich aus verschiedenen fremdsprachendidaktischen Theorien – z.B. der *Inputtheorie* oder (*Comprehensible*) *Output*-Hypothese – inzwischen bekannt ist, dass isolierte und formenbezogene Umgestaltungen und Korrekturen weniger interaktionsfördernd sind und den Lernenden kaum oder keine Möglichkeiten für Aushandlungen bieten, so scheinen sie auf dem Niveau A.1.2 sowohl für LK als auch für die TN unverzichtbar zu sein. Ein Vorteil ist bei Verständnissicherungen, dass sie in Bezug auf Sprachvergleiche eine im Sinne der kognitiven Aktivierung vertiefende und metasprachliche

Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ermöglichen und auch anderen TN die Gelegenheit bieten, sich zu beteiligen. Deutlich wird dies z.B. an der regen Beteiligung der TN bei der Wegbeschreibung in den unterschiedlichen Transkriptauszügen. Neben einer Vielzahl von einzelsprachlichen Wortübersetzungen und formfokussierten Korrekturen sind es im Korpus vor allem solche Sequenzen, in denen gerade durch den Einsatz des Arabischen und Englischen auf einem niedrigen Sprachniveau der zu erlernenden neuen FS Interaktion im Kursraum möglich wird. Die Weiterarbeit am Lerngegenstand wird folglich sozial strukturiert und nicht durch die LK hierarchisierend vorgegeben.

Die Ergebnisse und Beispielsequenzen zeigen vor allem zwei Aspekte: (1) LK verwenden Mehrsprachigkeit zur Verständnissicherung und zum Aufbau von metasprachlichem Wissen und (2) die TN interagieren mit der LK, indem sie selbst form- und inhaltsfokussierte Fragen stellen oder aber auf Fragen der LK bzw. der anderen TN reagieren und sich damit am Unterrichtsgeschehen aktiv beteiligen.

In der Fremdsprachendidaktik lassen sich auf diesem Gebiet noch Forschungslücken feststellen, die insbesondere die Wirksamkeit des Einsatzes von (lebensweltlicher) Mehrsprachigkeit und *Translanguaging* im DaF-Unterricht betreffen. In diesem Zusammenhang wären auch Längsschnittstudien notwendig, in denen mehrsprachige Lernende unter Berücksichtigung ihrer Sprach(en)biographien über einen längeren Zeitraum während ihres Sprachlernprozesses begleitet werden.

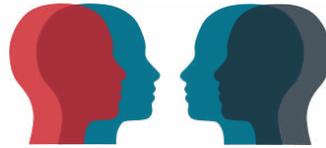
5 Literaturverzeichnis

- Auer, Peter (2022): 'Translanguaging' or 'doing languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'. In: MacSwann, Jeff (Ed.): *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters. Series 'Language, Education and Diversity', 126–153.
- Cazden, Courtney B. (2001): *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Second Edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Collins, Brian A.; Cioè-Peña, María (2016): Declaring Freedom: Translanguaging in the social studies classroom to understand complex texts. In: García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (Eds.): *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. London GB: Routledge, 118–139.
- Coyle, Do; Meyer, Oliver (2021): *Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge University Press.
- Ellis, Rod (1991): The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation. *Language Acquisition and the Second/Foreign Language* 179. [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367161.pdf#page=191>] (12.01.2023).
- Ellis, Rod; Sheen, Younghee (2006): Reexamining the Role of Recasts in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 575–600.
- Ellis, Rod; Shintani, Natsuko (2014): *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London, New York: Routledge.
- Fauth, Benjamin; Leuders, Timo (2022): *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. Reihe Wirksamer Unterricht. Band 2. 2., aktualisierte Auflage. Institut für Bildungsanalysen (IBBW). [https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-219390139/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW_WU2_Fauth_Leuders%282022%29_KognitiveAktivierung.pdf] (13.01.2023).

- García, Ofelia; Lin, Angel M.Y. (2016): Translanguaging in Bilingual Education. In: García, Ofelia; Lin, Angel M.Y.; May, Stephen (Eds.): *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*. Third Edition. Switzerland: Springer, 117–130. [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-02258-1_9] (22.02.2023).
- García, Ofelia; Johnson, Susana Ibarra; Seltzer, Kate (2016): *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. United States: Brookes Publishing Company.
- Gass, Susan M.; Mackey, Alison (2020): Input, Interaction, and Output in L2-Acquisition. In: VanPatten, Bill; Keating, Gregory D.; Wulff, Stefanie (Eds.): *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Third Edition. New York, London: Routledge, 192–222.
- GeR (2020): *Council of Europe – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen Begleitband*. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit Deskriptoren. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (Second edition). Portsmouth, NY: Heinemann.
- Hammond, Jennifer; Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: Hammond, Jennifer; Gibbons, Pauline (Eds.): *Prospect Vol. 20, No 1 (2005)*, 6–30.
- Helmke, Andreas (2021): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Herdina, Philipp; Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Bogner, Andrea; Degel, Barbara (Eds.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Inter-cultural German Studies* 36. München: Iudicium, 200–207.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep; Benner, Valeria (2022a): Feedback in digitalen universitären DaF-Sprachkursen: Unterrichtserfahrungen und didaktische Potenziale. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen; Chang, Shi (Eds.): *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Münster: LIT, 41–72.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep; Benner, Valeria (2022b): Feedback in der DaF-Online-Lehre. Erfahrungen und Erwartungen internationaler Studierender während der COVID 19-Pandemie. Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.): *Internationale Studierende in Deutschland – Perspektiven aus Hochschulforschung und Hochschulpraxis*. Mai 2022. DAAD Studien, 132–151. [https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_2022_sammelband_internationale_studierende.pdf] (13.01.2023).
- Klieme, Eckhard; Schümer, Gundel; Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. München: Medienhaus Biering, 43–57.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, Stephen D. (1998): Comprehensible Output. *System*, 26, 2, 175-182.

- Krause, Arne; Wagner, Jonas (2023): Transkription mehrsprachiger Videodaten: Von der Erhebung bis zur Analyse. In: Meiler, Matthias; Siefkes, Martin (Eds.): *Linguistische Methoden im Aufbruch. Beiträge zur aktuellen Diskussion im Schnittpunkt von Ethnographie und Digital Humanities, Multimodalität und Mixed Methods*. Boston: De Gruyter, 15–43. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111043616>.
- Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Kunter, Mareike; Voss, Tamar (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriterielle Analyse. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Eds.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York: Waxmann, 85–113.
- Long, Michael H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C.; Bhatia, Tej K. (Eds.): *The New Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–468.
- Lotz, Miriam (2016): *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lyster, Roy (2004): Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 399–432.
- Lyster, Roy; Saito, Kazuya; Sato, Masatoshi (2013): State-of-the-Art Article: Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching* 46, 1–40.
- Markee, Numa; Kunitz, Silvia (2015): CA-for-SLA Studies of Classroom Interaction. Quo Vadis? In: Markee, Numa (Eds.): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Malden: Wiley Blackwell, 425–439.
- Minnameier, Gerhard; Hermkes, Rico; Mach, Hanna (2015): Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (6), 837–856.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons*. New York: Cambridge.
- Mehan, Hugh (1991): The School's Work of Sorting Students. In: Boden, Deirdre; Zimmermann, Don H. (Eds.): *Talk and Social Structure*. London: Oxford, 72–90.
- Naujok, Natascha; Brandt, Birgit; Krummheuer, Götz (2008): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Eds.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 779–799.
- Neuner, Gerhard (1996): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“. *Deutsch als Fremdsprache* 4 (33), 211–217.
- Pica, Teresa (1998): Second language teaching and research relationships: a North American view. *Language Teaching Research* 1 (1), 48–72.
- Rädiker, Stefan; Kuckartz, Udo (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>.
- Resnick, Lauren B. (1985): Cognition and instruction: Recent theories of human competence and how it is acquired. Hammond, B. L. (Ed.): *Psychology and Learning: The Master Lectures Series*. Vol. 4. Washington: American Psychological Association.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail (1974): A simplest systematic for the organisation of turn-taking in conversation. *Language* 50, 1974 (4), 696–735.

- Sahr, Annabell (2020): *Translanguaging practices of multilingual learners in the German as a foreign language class*. University of Texas at El Paso: ScholarWorks@UTEP. [https://scholarworks.utep.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4031&context=open_etd] (15.01.2023).
- Saleh, Sakina (2021): Räumliche Präpositionen im Deutschen: ein Stolperstein für (ägyptische) arabische DaF-Lernende. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren* 26 (2), 491–514. [<https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3360/>] (12.02.2023).
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birnkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Sert, Olcay (2015): *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sheen, Younghee (2006): Exploring the Relationship between Characteristics of Recasts and Learner Uptake. *Language Teaching Research* 10, 361–392.
- Sinclair, John McHardy; Coulthard, Richard M. (1975): *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Stahns, Ruven (2013): *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan M.; Madden, Caroly G. (Eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235–253.
- Swain, Merrill (1993): The Output-Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review* 50, 158–164.
- Thiel, Felicitas (2016): *Interaktion im Unterricht. Organisationsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, UTB.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring Classroom Discourse Language in Action*. London, New York: Routledge.
- Walsh, Steve (2013): *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh Textbooks University Press.
- Waring, Hansun Zhang (2019): Developing Interactional Competence With Limited Linguistic Resources. In: Salaberry, Rafel M.; Kunitz, Silvia (Eds.): *Teaching and Testing L2 Interactional Competence. Bridging Theory and Practice*. New York, London: Routledge, 215–227.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2023, Band 3, Heft 1

Sequenzstruktur als Lern- und Lehrgegenstand im DaFZ-Unterricht

Thorsten Huth
University of Tennessee, USA

Zusammenfassung

Aus konversationsanalytischer Perspektive konzentriert sich dieser Beitrag auf das Konstrukt der Sequenzstruktur in sozialer Interaktion. Was sind Paarsequenzen, wie funktionieren sie, welchem Sprachbild entsprechen sie, und auf welche Art und Weise sind sie als konkrete Lehr- und Lerngegenstände für den DaFZ-Unterricht relevant? Anhand dieser Fragen illustriert dieser Beitrag, dass die situative Projektion dessen, welche Sprachhandlungen und soziale Aktionen in der unmittelbaren Interaktion mit Gesprächspartnern relevant sind, eine zentrale Facette von interaktionaler Kompetenz konstituiert. Empirische Arbeiten zeigen, dass Sequenzorganisation und die durch sie möglichen Sprachhandlungen von Anfang an lehr- und lernbare Strukturen einer Fremd- oder Zweitsprache darstellen. Damit ist die Grundlage dafür gegeben, Sequenzstruktur systematisch in die Unterrichtsmaterialentwicklung und in das DaFZ-Curriculum insgesamt mit einzubeziehen.

Schlagwörter: Interaktion; Sequenzstruktur; Paarsequenz; DaFZ lehren und lernen

Abstract

From a social-interactional research perspective, this paper focuses on the sequential organization of social interaction. What are adjacency pairs, how do they work, what overall view of *language* do they reflect, and in what ways are they relevant as concrete objects of learning and teaching in German as a foreign or second language? Based on these questions, this paper illustrates that the active projection of which social actions may be relevant *next* in the immediate progression of social interaction with others constitutes a central aspect of the notion of interactional competence. Empirical studies show that the sequential organization of interaction is not only learnable but also teachable from the very beginning. This provides the basis for incorporating sequence structure systematically into the teaching of foreign or second languages.

Keywords: interaction; sequence organization; adjacency pair; teaching and learning in DaFZ



1 Interaktion¹

Der Begriff *Interaktionale Kompetenz* (IK) beschreibt die sprachlichen Handlungsfähigkeiten, -muster und -ressourcen von Sprachlehrenden und Sprachlernenden (Hall et al. 2011). Die disziplinhistorischen Grundlagen für den Begriff IK stützen sich u.a. auf empirische Studien in der Gesprächsforschung und der Konversationsanalyse (Birkner et al. 2020). Konversationsanalyse ist eine Forschungsmethode, die sich historisch aus der Soziologie entwickelt hat und durch die Arbeit von Harvey Sacks, Emanuel Schegloff, und Gail Jefferson (Schegloff et al. 1977) in den 1970er Jahren etabliert wurde. Ausgehend von einem Sprachbild, das den Kern von Sprache in der Handlung² verortet (Enfield & Sidnell 2017), untersucht die Konversationsanalyse, wie menschliche Interaktion über Sprecherwechsel hinaus strukturiert ist und aufgrund welcher strukturellen Regelmäßigkeiten und Prinzipien sich Interaktanten im Gespräch aneinander orientieren und dadurch Organisation und Bedeutung in Interaktion entstehen.

Im Zentrum stehen dabei Interaktionen, die zunächst mittels Video- oder Audioaufnahmen festgehalten und dann in einem zweiten Schritt detailliert transkribiert werden (Jefferson 2004). Dadurch werden zum einen die segmentierbaren Einheiten, wie sie die klassische Sprachwissenschaft beschreibt (d.h. Laute, Wörter, Wortgruppen oder Satzeinheiten) sichtbar und analysierbar. Zum anderen werden semiotische Ressourcen, die sich in der Interaktion im Zusammenspiel mit verbal-linguistischen Einheiten und Strukturen als bedeutungsmitbestimmend herausgestellt haben, mittranskribiert. Diese umfassen temporale (z.B. Pausen, Dehnungen, Tempoveränderungen), körperlich-räumliche (z.B. Gestik, Mimik, Augenkontakt und/oder Blickwinkel) und sequenzielle Ressourcen. In diesem Beitrag geht es vornehmlich um sequenzielle Ressourcen. Diese beziehen sich auf die exakte Positionierung eines Redebeitrags in der sozialen Interaktion, durch die situative, klar definierbare Kontexte und Strukturen entstehen (Heritage & Atkinson 1984). Die Wiedergabe und Analyse von Interaktion in ihrer natürlichen Multimodalität (Mondada 2014) ist damit zentral für die Analyse von Sprachhandlungen *in situ*. Diese Darstellung ermöglicht es, Sprachhandlungen nicht isoliert zu betrachten, sondern sie über Redebeiträge und Sprecherwechsel hinaus in zeitlicher Abfolge direkt zueinander in Bezug zu setzen.

Konzepte, Methoden und Ergebnisse der Konversationsanalyse, die auf der systematischen Analyse von Alltagsgesprächen beruhen, können nutzbringend auf die Analyse von Interaktion in institutionellen Kontexten angewandt werden. Schon Drew und Heritage (1992) zeigen, dass und wie sich Interaktionssequenzen z.B. am Arbeitsplatz mit Zielen und Prinzipien des institutionellen Kontexts systematisch in Verbindung bringen lassen. Die Gesprächsforschung geht grundsätzlich davon aus, dass institutionelle Interaktionen, wie z.B. im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht, kontextspezifische Adaptationen von Alltagsinteraktionen widerspiegeln. Die Konversationsanalyse stellt damit ein nützliches Instrumentarium bereit, um Interaktionen von Lehrenden oder Lernenden zu untersuchen (Seedhouse 2004; Walsh 2011; Sert 2015). Gardner (2019) hat jüngst für diesen Forschungsbereich einen umfassenden Übersichtsartikel bereitgestellt. Auch in der Spracherwerbsforschung werden zunehmend konversationsanalytische Methoden angewandt (*CA for SLA*, vgl. Skintey 2022),

¹ Es ist mir eine angenehme Pflicht, mich herzlich bei den Gutachtenden und dem Herausgeberteam für viele hilfreiche Kommentare und Hinweise zur ersten Version dieses Beitrages zu bedanken.

² Diese Perspektive grenzt sich theoretisch und empirisch von linguistisch-pragmatischen Perspektiven auf das Konstrukt der Sprachhandlung ab, wie wir sie z.B. bei Austin (1962) oder Searle (1969) finden.

und zwar entweder mit Rückgriff auf Lernendendaten aus dem Unterricht oder basierend auf Erhebungen außerhalb des institutionellen Lernkontextes (vgl. Pekarek Doehler et al. 2019). Die Fremd- und Zweitsprachendidaktik ist ebenfalls auf Ergebnisse der Konversationsanalyse und der Forschung zur gesprochenen Sprache aufmerksam geworden, um neue Lern- und Lehrgegenstände für DaFZ zu erschließen (Betz & Huth 2014; Imo & Moraldo 2015; Günthner et al. 2021). Diese Forschungsrichtung zielt darauf ab, über lexikalische und grammatikalische Strukturen hinaus Phänomene der gesprochenen Sprache und spezifische Sprachhandlungen in sozialen Interaktionen (z.B. Gesprächseröffnungen, Gruß- und Erwidierungssequenzen etc.) als konkrete Lernziele für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht zu formalisieren.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf Letzteres. Er rückt aus konversationsanalytischer Perspektive das Konstrukt der Paarsequenz in den Vordergrund, um Aspekte der sequenziellen Organisation von Interaktion (Schegloff 2007) mit Zielsetzungen und Unterrichtsmaterialerstellung in DaFZ in Bezug zu setzen. Ich beschreibe, dass und wie Paarsequenzen Projektion erfordern und einen Kontext für Bedeutungszuschreibung bereitstellen. Mein zentrales Argument ist, dass Lehrmaterialien und das DaFZ-Curriculum insgesamt davon profitieren können, wenn wir neben lexikalischen Einheiten und grammatikalischen Strukturen auch sequenzielle Strukturen klar definierter Sprachhandlungen über Sprecherwechsel hinweg als Lern- und Lehrgegenstand behandeln. Mit diesem Ziel bespreche ich im Folgenden zunächst ausgesuchte Kernprinzipien der Konversationsanalyse, um die Begriffe Sequenzialität und Projektion disziplinspezifisch darzulegen. Daraufhin wende ich mich Ergebnissen aus der Fremdspracherwerbsforschung zu, die belegen, dass sich Sprachlernende im Sprachlernprozess an Sequenzstrukturen in sozialer Interaktion orientieren. Abschließend diskutiere ich Sequenzstruktur als Lern- und Lehrgegenstand, der für die Material- und Lehrwerkserstellung in DaFZ Potenzial bereithält.

2 Sequenzstruktur

Systematische Forschung zu Sprachideologien und Kognitionen von Lehrenden zeigt, dass das dominante Sprachbild einer Lehrkraft die Prioritäten- und Zielsetzung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht erheblich beeinflusst (vgl. z.B. Borg 2003: 88). Wenn in der Überzeugung einer Lehrkraft z.B. grammatische Strukturen (bzw. morphosyntaktische Prinzipien auf der Satzebene) im Mittelpunkt stehen, ist es wahrscheinlich, dass Satzstrukturen auch zentral im Unterricht behandelt werden. Operationalisieren wir nun eine Sprachtheorie, in der auch Interaktion und Sprachhandlungen zum Tragen kommen, ist es erforderlich, das übergeordnete Sprachbild um den Faktor der sozialen Interaktion zu erweitern. Die folgende Skizzierung von Forschungsergebnissen zu Paarsequenzen zielt darauf ab, diese Erweiterung zu umreißen und dabei der Gesprächsforschung bzw. Konversationsanalyse methodisch Rechnung zu tragen.

Die Realitäten der Sprachhandlung, der Responsivität und der zeitlichen Abfolge in der Interaktion sind in der konversationsanalytischen Forschung zentral. Wenn wir mit anderen interagieren, haben wir für einen Moment das Rederecht. Von diesem Gebrauch zu machen, bedeutet dann immer auch, etwas zu *tun*, da wir mit jedem Redebeitrag soziale Handlungen vollziehen. Ein „Hallo“ kann z.B. eine Begrüßung vollführen, die Frage „Hast du am Wochenende Zeit?“ kann ein strategischer Vorläufer für die Handlung Einladung sein, die

Äußerung „*Schicke Schuhe!*“ kann die Handlung Kompliment umsetzen – sei es im direkten kopräsenten Gespräch, in einer Email-Korrespondenz oder in einem textbasierten Austausch in sozialen Medien: Unsere Redebeiträge konstituieren soziale Handlungen.

Wenn Zuhörende bzw. Rezipierende nun etwas gerade Gesagtem Bedeutung zuschreiben (Deppermann & Haugh 2022), müssen sie sich auf eine benennbare strukturelle Einheit beziehen, nämlich den Redebeitrag bzw. *Turn*. Er ist die zentrale Analyseeinheit in der Konversationsanalyse und besteht aus Komponenten (*Turnkonstruktionseinheiten*, vgl. Birkner et al. 2020), die nach Drew (2013: 132) ihrerseits linguistische, zeitliche und körperlich-räumliche Ressourcen operationalisieren:

[Das sind] Ressourcen, die Lexis (bzw. Wörter), phonetische und prosodische Aspekte sowie syntaktische, morphologische und andere grammatikalische Formen, Timing (z.B. eine leicht verzögerte Antwort), Lachen und Atmen, Gestik und andere körperliche Bewegungen und Positionierungen (inklusive Blickrichtung) mit einschließen.

Der Begriff Interaktion selbst impliziert Responsivität von Interaktanten zu Redebeiträgen und damit auch die zeitliche Abfolge von mindestens zwei sich einander bedingenden Handlungen. Einzelne Redebeiträge stehen immer in einem direkten strukturellen Bezug zu anderen Redebeiträgen, denen sie entweder vorausgehen oder folgen. Wir agieren nicht nur, sondern reagieren auch: Wir danken z.B. anderen in der Regel erst, nachdem etwas gesagt oder getan wurde, d.h. nachdem eine vorangegangene Aktion die Aktion Danken als relevante nächste Aktion projizierbar gemacht hat. Ebenso erwidern wir Begrüßungen, antworten auf Fragen oder bestätigen Nachfragen. Jede soziale Handlung in der Interaktion ist in einer spezifischen lokalen Sequenzfolge situiert, die sich ihrerseits von Redebeitrag zu Redebeitrag fortsetzt.

Manche Handlungen sind gepaart, ergeben also zusammenhängende Sequenzen, sogenannte Paarsequenzen. Birkner et al. (2020: 243) verweisen auf Schegloffs Definition:

- Sie bestehen aus zwei Teilen,
- diese werden von verschiedenen Sprecher/innen produziert,
- liegen unmittelbar beieinander, d.h. einer folgt auf den anderen,
- sind als ein Erster Paarsequenzteil (EPT) und als Zweiter Paarsequenzteil (ZPT) geordnet,
- passen typenadäquat zueinander (z.B. Frage & Antwort, Gruß & Gegengruß etc.).

Abbildung 1 illustriert dieses Prinzip schematisch in einem Dialogformat, in dem über zwei Redebeiträge hinweg in zeitlicher Folge zwei Sequenzteile einer Paarsequenz produziert werden.

01	A:	Erster Paarsequenzteil (EPT)
02	B:	Zweiter Paarsequenzteil (ZPT)

Abbildung 1: Paarsequenz und Teile

Beispiel 1 illustriert eine authentische Frage-Antwort-Sequenz. Hier treten die jeweiligen Handlungen Frage und Antwort in unmittelbarer Nachbarschaft zueinander auf.

Beispiel 1: (Birkner et al. 2020: 246 „Wie spät“)

01 Fra: wie spät IS_n das EPT - Frage
 02 Son: halb ZWEI ZPT - Antwort

In diesem Zusammenhang ist der Begriff *Konditionelle Relevanz* zentral. Er beschreibt das Prinzip, das Paarsequenzen strukturell zusammenhält: Ein Paarsequenzteil impliziert den anderen. Dass auf eine Frage eine Antwort folgt, ist rein intuitiv stimmig genug. Allerdings ist die Produktion eines zweiten Paarsequenzteils keineswegs unausweichlich, sondern wird durch das interaktionale Verhalten der jeweiligen Gesprächsteilnehmenden im nächsten Redebeitrag oder in der Folge bedingt. Wenn wir mit anderen interagieren, obliegt es uns außerdem, in Sekundenbruchteilen Handlungszuschreibungen (Deppermann & Haugh 2022: 6) vorzunehmen, also jedem Redebeitrag aktiv Bedeutung als soziale Handlung zuzuordnen. Das schließt Annahmen sequenzieller Implikationen und Projektionen relevanter Redebeiträge bzw. Sprachhandlungen in Bezug auf die nächste Position mit ein. Erfolg ist dabei nicht garantiert. Durch Ambiguitäten oder durch Schwierigkeiten beim Verstehen oder Hören kann es mit jedem Redebeitrag potenziell zu unvorhergesehenen Bedeutungszuschreibungen kommen, die dann ihrerseits Missverständnisse zur Folge haben können. Solche Missverständnisse, die durch eine lokale Missattribution von Bedeutung entstehen, kommen in der sozialen Interaktion durchaus häufig vor. Der sogenannte Reparaturmechanismus (Egbert 2009) steht bereit, um Probleme beim Hören oder Verstehen zu lokalisieren und gegebenenfalls zu beheben. Sollte es also im Rahmen einer Paarsequenz zu Schwierigkeiten beim Hören oder Verstehen kommen, sind Einschubsequenzen oder Rückfragen wahrscheinlich, in denen sich die Interagierenden zunächst der Behebung dieser Schwierigkeiten zuwenden. Der zweite Paarsequenzteil wird dann im Idealfall in der Folge produziert (bzw. ‚nachgereicht‘), womit die direkte unmittelbare Nachbarschaft zweier Paarsequenzteile nicht immer gegeben ist.

Dass Paarsequenzen durch die ihr zugrundeliegende Projizierbarkeit des zweiten Paarsequenzteils eine normative Struktur darstellen, die einzelnen Paarsequenzteile allerdings nicht immer in unmittelbarer Nachbarschaft anzufinden sind, zeigt sich immer dann, wenn eben jener ZPT ausbleibt.³

Beispiel 2: (Atkinson & Drew 1979: 52)

01 A: Is there something bothering you or not?
 Ist etwas nicht in Ordnung?
 02 (1.0)
 03 Yes or no
 Ja oder nein
 04 (1.5)
 05 Eh
 Na
 06 B: No
 Nein

Sprecher A produziert eine Frage als EPT (Zeile 01), strukturell markiert durch Verberststellung und steigende Intonation am Ende des Redebeitrags. Daraufhin folgt eine einsekündige Pause, in der Sprecher B nicht das Rederecht ergreift. Das zeigt und betont die Wichtigkeit von *Timing* und anderen temporalen Ressourcen in der Interaktion, wo Sekundenbruchteile entscheidend sein können (Stivers et al. 2009); darum ist eine ganze Sekunde (oder mehr)

³ In Beispiel 2 sind die fettgedruckten Zeilen meine Übersetzung des englischen Originals.

zwischen einzelnen *Turns* durchaus bedeutungstragend. In den Zeilen 03-05 sehen wir dann, dass Sprecher A durch verkürzte Wiederholungen der Handlung Frage (Zeilen 03 und 05) eine Antwort (also den ZPT) nicht nur als projizierbar, sondern auch als sequenziell überfällig behandelt. Während die Frage schon in Zeile 01 gestellt wird, erfolgt die Antwort nicht in direkter Nachbarschaft zu ihr, sondern erst in Zeile 06.

Auch wenn Sprecher B zunächst keine Antwort produziert: Nichts zu sagen, bedeutet also keineswegs, nicht zu handeln. Die Abwesenheit einer sequenziell implizierten Aktion ist ihrerseits bedeutungstragend. Es ist diese Form von Projektion, die es uns erlaubt, z.B. ein Schweigen als Antwort auf die Frage „*Hast du den Müll rausgebracht?*“ mit „*Nein.*“ zu interpretieren und aller Wahrscheinlichkeit nach damit richtig zu liegen. Kurz: Paarsequenzen erlauben uns, die relevante Abwesenheit einer responsiven Handlung aufgrund normativ erwartbarer Strukturen über Sprecherwechsel hinaus a) festzustellen und b) mit spezifischer Bedeutung zu versehen.

Soziale Interaktion stellt also kein statisches, monolithisches Regelwerk dar. Das Prinzip des paarweisen Handelns ist zwar hochsystematisch, beruht aber auf einer dynamischen Sichtweise von Sprache. Das ist so, weil soziale Interaktion Optionen, Entscheidungen und Präferenzen mit einbezieht. Im Rahmen der Paarsequenz *Einladung-Reaktion* gibt es z.B. klare Optionen im ZPT, da Einladungen entweder angenommen oder abgelehnt werden können. Auch *Bitten* haben Optionen im ZPT, da sie gewährt oder nicht gewährt werden können (Drew & Couper-Kuhlen 2014). Weiterhin gibt es im interaktiven Miteinander die Möglichkeit, normative Strukturen zu umgehen oder zu unterwandern. Zwar implizieren Fragen sequenziell Antworten, können aber auch unbeantwortet bleiben. Man hat zudem die Möglichkeit, unkooperativ zu sein und z.B. Fragen zu ignorieren, andere zu unterbrechen oder das Gespräch in andere Bahnen zu lenken.

Wenn es Optionen im zweiten Paarsequenzteil gibt, ist es interessanterweise so, dass Interagierende diese in der Regel nicht als gleichwertig oder neutral behandeln. Es ist der Begriff Präferenzstruktur (Pomerantz & Heritage 2013), der beschreibt, dass und wie präferierte oder dispräferierte responsive Handlungen in Interaktionen systematisch markiert werden. Präferierte Aktionen werden in der Regel ohne Zögern ausgeführt. Beispiel 3 illustriert dies im Rahmen der Paarsequenz Angebot-Akzeptanz, in der der ZPT als präferiert markiert wird:

Beispiel 3: (Birkner et al. 2020: 246 „Kaffeeklatsch“)

01 Fe: wer mag noch KAFfee? (-)
02 Tiz: Icke.

Beispiel 4 zeigt eine weitere Sequenz mit einem Angebot, dieses Mal allerdings im Gegensatz zur Annahme mit einer Ablehnung im ZPT, die ihrerseits interessante Merkmale aufweist:

Beispiel 4: (Birkner et al., 2020: 246 „Rotkohl“)

01 Mik: ROTkohl?
02 Jos: nee DANke
03 hab ich genug

Wir sehen hier, dass in der Ablehnung (Zeilen 02 und 03) ein größerer Aufwand betrieben wird: Sie erfolgt nicht nur durch ein „*nee DANke*“ (Zeile 02), sondern wird außerdem durch ein „*hab ich genug*“ (Zeile 03) begründet. Es liegt also offensichtlich ein qualitati-

ver Unterschied darin, ob wir ein Angebot annehmen oder es ablehnen, und wir markieren ihn systematisch, wie schon Davidson (1984) im Zusammenhang mit Einladungen, Angeboten, Anliegeformulierungen und Vorschlägen zeigt. Birkner et al. (2020: 251) fassen die Merkmale von dispräferierter Markierung wie folgt zusammen:

- **Verzögerungen**, z.B. Pausen, spätes Äußern der dispräferierten Handlung, Verzögerungssignale (*mh, äh* etc.), Reparatureinleitungen, Einschübe;
- **Vorlaufelemente**, z.B. scheinbare Zustimmung (*ja aber, na gut, na ja* etc.), Würdigungen (vor allem bei Angeboten, Einladungen, Vorschlägen, Ratschlägen), Einschränkungen (z.B. *ich bin mir zwar nicht sicher, aber ...*);
- **Begründungen** (*accounts*) für die dispräferierte Handlung;
- **Metakommentare**, z.B. *das tut mir leid, ich würde ja gern, aber ...*;
- **Indirektheit**, z.B. wird die dispräferierte Handlung nicht direkt verbalisiert, sondern muss inferiert werden; ein klares *nein* wird oft vermieden.⁴

Allerdings können nicht nur responsive, sondern auch initiiierende Aktionen als dispräferiert markiert werden. Das ist z.B. bei Anliegen oder Bitten oft der Fall (Drew & Couper-Kuhlen 2014; Kendrick & Drew 2016). Beispiel 5 zeigt, wie Anliegeformulierungen systematisch durch Pausen, Verzögerungen, Begründungen und Metakommentare als dispräferiert markiert werden.

Beispiel 5: (*Taleghani-Nikazm 2006: 39*)

01 Nicki: was du noch (.) was du noch kucken kannst
02 wenn du kein t-shirt .hh kriegs ich vermute
03 du wirst keins kriegen weil des einfach keine
04 zeit dafür is aber (.) du könntest ma (3.0)
05 nach nem schönen (2.0) ähm wenn de zeit hast
06 (.) ähm (.) nach nem jeanshemd kucken (1.0)
07 lange ärmel (.) und (2.0) in nem satten dunklen
08 jeans blau
09 (2.0)
10 Markus: mhm

Taleghani-Nikazm (2005) zeigt darüber hinaus wie Sprecher systematisch Anliegeformulierungen und/oder Bitten vermeiden, indem sie stattdessen ihren Gesprächspartnern strategisch Angebote entlocken. Das ist beispielsweise durch einen als Vorlaufelement positionierten Bericht über unzureichenden Zugang zu Objekten oder Dienstleistungen möglich (z. B. „Mein Auto ist kaputt, ich komme nicht zur Arbeit.“), worauf nicht selten ein Angebot (z.B. „Du kannst bei mir mitfahren.“) von anderen erfolgt, ohne dass es zu einer direkten Anliegeformulierung kommen müsste.

Die sequenzielle Organisation von Interaktion ist also weder ein monolithisch starres Regelwerk noch ist sie unendlich variabel. Soziale Interaktion weist einen hohen Organisationsgrad auf, der über die exakte Positionierung von Redebeiträgen und Sequenzen systematische strukturelle Kontexte bereitstellt. An der zugrundeliegenden Präferenzstruktur und der sequenziellen Projizierbarkeit relevanter Handlungen orientieren sich Interaktanten nachweislich. Diese Orientierung bezieht sich nicht nur auf das, was gesagt wird, sondern vor allem

⁴ Hinzu kommen eine Reihe von prosodischen Elementen und verkörperlichten Handlungen, vgl. z.B. Barth-Weingarten et al. (2010) oder Streeck et al. (2011).

auf das, was dadurch getan wird. Es gilt also, einzelne Redebeiträge als spezifisch positionierte strukturelle Handlungseinheiten zu antizipieren und zu interpretieren, um dann selbst in der Lage zu sein, in zeitlicher Folge einen relevanten nächsten Beitrag durch eine (Sprach-)Handlung zu leisten. Nach Heritage (1984: 242) ist damit jeder einzelne Redebeitrag gleichzeitig sowohl kontextgestaltet als auch kontexterneuend. Drew (2013: 131) schlussfolgert:

Mit Interaktion meinen wir also die voneinander abhängigen, verbundenen Abfolgen von Redebeiträgen, in denen wir alle ‚handeln‘ und in denen die Reaktion des anderen – unseres Empfängers – auf unseren eigenen vorangegangenen Redebeiträgen beruht. Jede Reaktion verkörpert ihrerseits ein Verständnis dessen, wie wir gehandelt haben und was wir durch unsere vorangegangenen Redebeiträge vermitteln wollten.

Damit stellt soziale Interaktion keine mechanische Abfolge isolierter, vorkodierbarer Sprachhandlungen dar. Vielmehr handelt es sich um eine aktive, kooperative Leistung (mindestens) zweier aneinander orientierter Interaktanten, die durch die Progressivität des Geschehens und die Zuschreibung von Bedeutung als Handlung geprägt ist. In diesem interaktiven Prozess spielen nicht nur Laute, Wörter und Satzstrukturen eine Rolle, sondern auch temporale, körperlich-räumliche und sequenzielle Ressourcen. Im nächsten Abschnitt wird gezeigt, dass diese konversationsanalytische Grundkonzeption von sozialer Interaktion für Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenlernende gleichermaßen relevant ist.

3 Sequenzstruktur und Spracherwerb

In diesem Abschnitt wird erläutert, dass und inwiefern Redebeiträge in ihrer Organisation über Sprecherwechsel hinaus zweierlei für den Spracherwerbsprozess bereitstellen, nämlich sowohl Lernkontexte als auch Lernobjekte. Disziplinhistorisch hat Forschung im Zweitspracherwerb menschliche Kommunikation als Motor des Spracherwerbs (Levinson 2006) betrachtet. Zum Teil wurde Spracherwerb als sozialer Prozess angesehen, der vor allem anderen den Erwerb lexikalischer Elemente und morphosyntaktischer Strukturen kontextualisiert und damit begünstigt (vgl. z.B. Mackey 2013). Aus dieser Perspektive werden formal-linguistische Einheiten und Strukturen für Lernende durch Kommunikation wahrnehmbar und erlernbar und damit zu Input (Hymes 1966; Long 1996). Das dieser Perspektive zugrundeliegende Verständnis von Kommunikation war bewusst weit gefasst, erlaubte einen Brückenschlag zwischen Spracherwerbsforschung und Didaktik und stellte in der Folge die Grundlage für das Konzept der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Ziel des Fremdspracherwerbs in den Mittelpunkt.⁵

Die Anwendungsmöglichkeiten konversationsanalytischer Transkriptions- und Analysemethoden kamen in den späten 1990ern (vgl. z.B. Firth & Wagner 1997) und den frühen Nullerjahren sowohl in der Sprachwissenschaft (vgl. z.B. Kasper & Wagner 2014) als auch in der Spracherwerbsforschung an (Kasper 2006). Der sich zu dem Zeitpunkt anbahnende *social turn* setzte sich zum Ziel, das Konstrukt Lernen neu zu definieren (Seedhouse

⁵ Das Verständnis von interaktionaler Kompetenz unterscheidet sich von Hymes' Modell der kommunikativen Kompetenz durch die unterschiedliche disziplinhistorische Entwicklung und das jeweilig vertretene Sprachbild. Die Unterschiede zeigen sich besonders in der oben besprochenen Dynamik von Responsivität in Interaktion, die die systematische Analyse von strukturellen Einheiten und Bedeutung über Sprachhandlungen und Sprecherwechsel hinaus erfordert.

et al. 2010), vor allem durch die Vorgehensweise, formal-linguistische und soziale Aspekte in der Theoriebildung und in der Analyse von empirischen Daten enger miteinander zu verknüpfen (Douglas Fir Group 2016; Eskildsen & Kasper 2019). Insgesamt verbindet dieser Forschungsstrang die Emergenz von Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenkompetenzen auf lexikalischer und grammatikalischer Ebene systematisch mit sozial-psychologischen, sozial-pragmatischen und sozial-interaktionalen Prozessen (MacWhinney 1975; Tomasello 2003; Cadierno & Eskildsen 2015).

Besonders die sprachgebrauchsorientierte Spracherwerbsforschung (*usage-based research*) zeigt, dass und wie Spracherwerb im Kontext von Redebeiträgen und Sequenzen analytisch greifbar wird (Eskildsen 2012). Anhand von konversationsanalytischen Transkriptionsmethoden belegt dieser Ansatz, dass soziale Interaktion insofern als der viel zitierte Motor für den Sprachlernprozess gelten kann, als Interaktion durch Redebeiträge einen lokalen Kontext (z.B. Angebot machen – Angebot annehmen/ablehnen) bereitstellt, an dem sich Lernende in ihrer Wahl formal-linguistischer und anderer semiotischer Ressourcen orientieren. Kurz: Durch den spezifischen Kontext von Aktionszuschreibung auf der Ebene von Redebeiträgen stehen Laute, Wörter und Sätze immer im direkten Zusammenhang mit jenen sozialen Handlungen, die sie durch ihre spezifische Positionierung im Wechselspiel der Interaktion projizierbar machen.

Gleichzeitig stellt Interaktion nicht nur den Kontext für das Lernen von lexikalischen oder grammatischen Strukturen bereit. Empirische Arbeiten zeigen, dass soziale Handlungen ihrerseits ein Lernobjekt darstellen (Pekarek Doehler 2019). Anders ausgedrückt: Nicht nur Laute, Wörter oder Satzstrukturen wollen gelernt werden, sondern es sind auch das situative sprachliche Handeln und das Navigieren des sequenziellen Kontexts von Interaktion selbst, die eine manifeste Kompetenzfacette des Erst-, Zweit- oder Fremdspracherwerbs darstellen. Diese Facette konstituiert sich u.a. durch den Vorgang der Projektion, also durch die Fähigkeit, relevante nächste Handlungen im sequenziellen Zusammenhang mit anderen (vorangegangenden) Handlungen über Redebeiträge und Sprecherwechsel hinweg zu antizipieren, zu interpretieren und zu produzieren.

Die Fähigkeit zur Projektion baut sich mit zunehmender Fremd- bzw. Zweitsprachenkompetenz auf – ein Entwicklungsprozess, der sich empirisch nachzeichnen lässt. Das zeigen z.B. Studien von Skogmyr Marian (2022) oder Al-Gahtani und Roevers (2012), die eine Zuordnung von relativer Sprachkompetenz (Anfänger, Mittelstufe, Fortgeschrittene) und interaktionaler Kompetenz vornehmen, indem sie Lernende auf verschiedenen Stufen darin vergleichen, wie sie die Handlungen *Anliegeformulierung* und *Anliegeformulierungen ablehnen* auf sequenzieller Ebene realisieren. Sie stellen fest:

Mit zunehmender Sprachkompetenz nimmt ebenfalls die Bandbreite an interaktionalen Ressourcen von Sprachlernenden zu, die es ihnen erlaubt, Ablehnungen zunehmend als dispräferierte Aktion zu markieren (Al-Gahtani & Roevers 2012: 1).

Skogmyr Marian und Balaman (2018) geben einen ausführlichen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand, der sich wie folgt zusammenfassen lässt:

1. Die Grundlagen von Interaktion, inklusive Projektion, Organisation von Reparatur und Präferenzstruktur, verändern und entwickeln sich bei Sprachlernenden mit zunehmender Fremd- bzw. Zweitsprachenkompetenz.

2. Diese graduelle Veränderung zieht sich durch alle Aspekte von Interaktion und bezieht sich gleichermaßen auf Turnkonstruktionseinheiten selbst (also auf die Organisation einzelner Redebeiträge) und auf ganze Handlungssequenzen (also auf die gemeinsame Konstruktion von sich gegenseitig bedingenden Aktionen) über Redebeiträge und Sprecherwechsel hinweg.
3. Diese Veränderungen zeigen, dass die schrittweise Entwicklung von formal-linguistischen Aspekten einer Fremd- bzw. Zweitsprache mit einer Entwicklung einhergeht, spezifische sozial-interaktionale Handlungen (wie z.B. Fragen beantworten) mit zunehmender Sprachkompetenz kontextspezifischer zu realisieren.

Das sich daraus ergebende Verständnis von Spracherwerb kann nach Pekarek Doehler (2018) so charakterisiert werden, dass sich die Handlungsmöglichkeiten von Fremd- und Zweitsprachenlernenden im Mikrokontext von Interaktion über Zeiteinheiten und sequenzielle Kontexte hinweg in einem Prozess zunehmender Diversifizierung befinden. Die Entwicklung lexikalischer, grammatikalischer und sozial-interaktionaler L2 Kompetenzen sind somit eng miteinander verflochten. Je fortgeschrittener der Spracherwerbsprozess, desto kontextorientierter können Sprachlernende ihre Handlungen durch den Gebrauch formal-linguistischer, körperlich-räumlicher, temporaler und sequenzieller Ressourcen kalibrieren. Im folgenden Abschnitt widme ich mich den Möglichkeiten und Herausforderungen für die Formulierung übergeordneter Ziele und die Erstellung von Material im DaFZ-Unterricht, die sich aus dieser Forschungslage ergeben.

4 Sequenzstruktur lehren

Welche Relevanz haben Sequenzstruktur, Projektion oder Präferenzstruktur (etwa von Paarsequenzen) nun für den DaFZ-Unterricht? Wenn der L2-Kompetenzzuwachs auf der Ebene von Lauten, Wörtern und Satzstruktur nachweislich in einem direkten Zusammenhang mit dem Erwerb interaktionaler Kompetenzen steht, stellt sich die Frage, ob und inwiefern Sequenzstruktur nicht auch ein lehrbares Konstrukt für den Unterricht darstellen kann. Zweierlei Möglichkeiten eröffnen sich hier, und zwar zum einen die Miteinbeziehung sprach-erwerbsförderlicher Kontexte in der Darstellung der Zielsprache im Unterricht und zum anderen die Förderung von interkulturellen und plurilingualen Kompetenzen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht auf der Ebene von Sprachhandlungen und Sequenzen über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg.

Da sich der Erwerb lexikalischer und grammatikalischer formal-linguistischer Einheiten und Strukturen und der Erwerb interaktionaler Kompetenzen gegenseitig bedingen, bietet es sich für die Zielsetzung und Materialentwicklung in DaFZ an, in der Darstellung der Zielsprache in Unterrichtsmaterialien lexikalische und grammatikalische Ressourcen in einen direkten Zusammenhang mit Sprachhandlungen über Redebeiträge und Sprecherwechsel hinweg zu bringen. Das Ziel dabei ist, den Kontext von Sprachhandlungen auf der lokalen Ebene von Redebeiträgen und Sequenzen als sprach-erwerbsförderlichen Motor mit einzubeziehen. Huth (2010) zeigt z.B., wie Konditionalsätze im sequenziellen Kontext von Anliegenformulierungen präsentiert und unterrichtet werden können. Denn Taleghani-Nikazm (2005) zufolge werden *wenn*-Sätze systematisch dafür verwendet, Indirektheit und Konditionen zur Gewährung/-Nichtgewährung von Anliegen zu verhandeln („Wenn es dir nichts ausmacht, ...“, „Wenn du Zeit hast, ...“ etc.). Also ergibt sich durch die Einbettung von grammatikalischen und lexikalischen Ressourcen in einem klar definierten sequenziellen Zusammenhang auch ein klar

definierter Kontext für den sozial-interaktionalen Gebrauch morphosyntaktischer Strukturen. Die sozial-interaktionale Funktion von formal-linguistischen Einheiten wird so durch Unterrichtsmaterialien, in denen Redebeiträge anhand von Paarsequenzen zueinander in Bezug gestellt werden, sichtbar gemacht und explizit in den Unterricht eingebunden.

Zudem ergeben sich aus diesem Ansatz zahlreiche Chancen für eine interkulturelle und plurilinguale Unterrichtsgestaltung. Der derzeitige Forschungsstand weist darauf hin, dass einige Aspekte von sozialer Interaktion als universell betrachtet werden können (vgl. Stivers et al. 2009), während andere sprach- bzw. kulturspezifisch organisiert zu sein scheinen. Studien zu Kompliment-Erwidigungssequenzen (z.B. Golato 2005) oder zu Gesprächseröffnungssequenzen am Telefon (z.B. Luke & Pavlidou 2002) zeigen etwa, wie diese Sprachhandlungen sequenziell organisiert sind. Sowohl initiierende als auch responsive Sprachhandlungen können sich in ihrer sequenziellen Organisation und darin, was sie leisten und in welcher Positionierung sie dies tun, über Sprach- und Kulturgrenzen hinaus unterscheiden. Kurz: Das, was im Kontext von Sprachhandlungen „als Nächstes“ kommt, muss nicht überall auf der Welt gleich sein. Damit stellen uns mögliche sprach- und kulturspezifische Interaktionsmuster, z.B. in der Organisation von Paarsequenzen, einen Mechanismus dafür bereit, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im verbal-linguistischen und interaktionalen Sprachverhalten über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg a) analytisch zu erschließen b) lernendengerecht in Lehrwerken darzustellen und c) explizit im Unterricht zu thematisieren.

Es sind nachweislich oft Unterschiede in der Sequenzorganisation von Sprachhandlungen, die zu interkulturellen Missverständnissen führen (Golato 2005). Sprachlernende aller Alters- und Kompetenzgruppen können also gleichermaßen vom gezielten Unterricht interaktionaler Kontexte wie z.B. Paarsequenzen über Sprach- und Kulturgrenzen hinaus profitieren, und zwar sowohl im Kontext von Migration im deutschen Sprachraum als auch im internationalen Kontext von Fremdsprachenunterricht: So können im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht lexikalische und grammatikalische Einheiten mit Sprachhandlungen über Redebeiträge und Sprecherwechsel hinaus in einen wechselseitigen Zusammenhang gestellt werden. Lernende bekommen durch die Verbindung der Satzebene mit den Sequenzstrukturen sozialer Interaktion ein dynamisches, sozial-interaktionales Sprachbild vermittelt. Sie werden außerdem dafür sensibilisiert, dass es sprach- und kulturübergreifende Gemeinsamkeiten und Unterschiede darin geben kann, welche Sprachhandlungen in spezifischen Positionen im Hin-und-Her von Interaktion projiziert werden und wie man diese durch lexikalische, grammatikalische, temporale, körperlich-räumliche und sequenzielle Ressourcen (ko-)konstruieren kann.

Die Einbeziehung von sequenziellen Strukturen in den DaFZ-Unterricht ist unabhängig vom Sprachniveau möglich. Huth und Taleghani-Nikazm (2006) stellen eine Spracherwerbsstudie zum Thema vor, in der sie anhand von sprachübergreifender konversationsanalytischer Grundlagenforschung beschreiben, inwiefern die Sequenzorganisation in deutschen Gesprächseröffnungen am Telefon systematische Unterschiede zu der im amerikanischen Englisch aufweist. Sie didaktisieren diese Forschungsergebnisse und erstellen eine Unterrichtseinheit zu Gesprächseröffnungen in der deutschen Sprache für amerikanische DaF-Lernende (siehe Huth 2014 für eine detaillierte Darstellung der Materialien und eine Beschreibung der Vorgehensweise). Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit werden die Zielsprachensequenzen zunächst mit den Lernenden erschlossen, analysiert und dann schrittweise kommunikativ erprobt. In der Studie wurden einige Wochen vor und einige Wochen nach der Unterrichtseinheit von den Lernenden per Audiomitschnitt interaktionale Daten erhoben. Der Vergleich der Daten zeigt, dass selbst Anfänger in der Lage sind, sich an der Sequenzorganisation einer

klar definierten Sprachhandlung in der L2 über Redebeiträge und Sprecherwechsel hinweg zu orientieren. Kurz: Die Organisation von Paarsequenzen (und auch Sprachhandlungen, die sich über multiple Redebeiträge erstrecken) ist von Anfängern erlernbar und durch gezielten Unterricht systematisch lehrbar.⁶

Welche Grundprinzipien sind bei der systematischen Vermittlung von sequenziellen Aspekten einer Zielsprache zu beachten? Das systematische Unterrichten von interaktionalen Aspekten gleicht im Wesentlichen dem Unterrichten von pragmatischen Aspekten einer Zielsprache. Aus dem Forschungsstrang der Zweit- und Fremdsprachenpragmatik (Roever 2021) ist bekannt, dass gebrauchts- und kontextorientierte Aspekte von Sprache durch Unterricht angeeignet werden können. Empirische Studien zeigen allerdings, dass, wenn Sprachlernende kulturspezifischen Aspekten einer Zweit- oder Fremdsprache im Unterricht lediglich implizit ausgesetzt sind, sie diese häufig nicht bemerken (Tateyama 2001). Darum ist es sinnvoll, wenn die Vermittlung von sozial-kulturellen und kontextorientierten Aspekten von Sprache explizit erfolgt, sei es im weitgefassten Sinne der Pragmatik oder im eng(er) gefassten Konstrukt von interaktionalen Lerngegenständen wie z.B. Paarsequenzen, Projektion oder Präferenzorganisation in der Zielsprache.

Der Ruf nach Modellen für die systematische Didaktisierung von Befunden aus der Grundlagenforschung in der Konversationsanalyse, um verschiedene Aspekte von Interaktion in den Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht zu integrieren, ist nicht neu (vgl. z.B. Filipi & Barraja-Rohan 2015). Für Deutsch als Fremdsprache erarbeiten Betz und Huth (2014) die methodischen Rahmenbedingungen und konkrete Handreichungen für Lehrkräfte, um interaktionale Aspekte von Sprache fachlich zu kontextualisieren. Die Strategie zur praktischen Umsetzung im Unterricht umfasst insgesamt fünf Phasen:

- Phase 1: Gemeinsam grundsätzliche Überlegungen über Sprache als soziale Aktion anstellen
- Phase 2: Kontrastiver Vergleich von L1 und L2 Sequenzstrukturen
- Phase 3: Analyse mehrerer Beispiele der L2 Strukturen anhand authentischer Datenbeispiele
- Phase 4: Übung und Anwendung der L2 Sequenzstrukturen (mündlich und schriftlich)
- Phase 5: Plurilinguale/transkulturelle Diskussion und Reflexion über das Gelernte

Abbildung 2: *Didaktisierung interaktionaler Sprache (Betz & Huth 2014: 150)*

Nach diesem Modell wurden im Zeitraum 2014-2016 zehn vollständige Unterrichtseinheiten für Deutsch als Fremdsprache publiziert, die die systematische Verbindung verschiedener Aspekte von Interaktion und Sequenzstruktur in einen direkten Zusammenhang mit lexikalischen und grammatikalischen Komponenten stellen. Huth (2014) präsentiert eine Unterrichtseinheit zum Thema Gesprächseröffnungen am Telefon. Kampen-Robinson (2014) liefert dazu als Gegenstück eine Didaktisierung zu Gesprächsbeendigungen. Burkert und Roitsch (2014) erstellen eine Unterrichtseinheit dazu, wie Sprecher in Interaktion direkte Redewiedergabe effizient umsetzen. Betz (2015) zeigt auf, wie man mit *halt* interaktional relevant begründet, erklärt oder Überzeugungsarbeit verrichtet. Ghaffarian (2015) legt eine Unterrichtseinheit dazu vor, was die Modalpartikel *denn* eingebettet in spezifische Sequenzstrukturen interaktional leistet. Drake und Drake (2015) stellen vor, wie und wozu man *ne?*

⁶ Eine weitere Studie legt Huth (2006) am Beispiel von Kompliment-Erweiterungssequenzen vor. Dort wird gezeigt, dass Sprachlernende auch Wochen nach einer zwei Unterrichtsstunden umfassenden Unterrichtseinheit in der Lage sind, sich miteinander und spontan in Zielspracheninteraktion an erlernten Paarsequenzen zu orientieren.

sequenziell relevant in Interaktion verwendet. Taleghani-Nikazm und Golato (2016) präsentieren eine Didaktisierung dazu, wie *Jaja* im Kontext von spezifischen Sequenzen eingesetzt wird, um Erwartungen an Wissen zu verhandeln. Linneweber (2016) zeigt, wie man im Unterricht die sequenzielle Platzierung von *oh* und seine interaktionale Funktionen erfolgreich vermitteln kann. Taleghani-Nikazm (2016) legt dar, wie man mit einer Unterrichtseinheit über das Platzieren des responsiven *achJA* die Verhandlung von Wissen und Verstehen in sequenziellen Kontexten didaktisiert. Bending et al. (2016) erläutern, wie man *weil & obwohl + Verbzweitstellung* so unterrichten kann, dass Sprachlernende die spezifischen interaktionalen Funktionen dieser Strukturen von jenen Funktionen von *weil & obwohl* als subordinierende Konjunktionen auf der Satzebene unterscheiden können.

Eine weitere Sammlung einsatzbereiter DaFZ-Lerneinheiten zu verschiedenen interaktionalen Lerngegenständen stellt die *Plattform gesprochenes Deutsch zur Verfügung* (<https://dafdaz.sprache-interaktion.de/lerneinheiten/>). Neben authentischen und vollständig transkribierten Datenbeispielen finden sich hier z.B. Einheiten zu Partikeln, zu Gesprächseinstiegen und -ausstiegen, zum *am*-Progressiv, zum Diskursmarker *ey*, zur Modalpartikel *doch* oder zu Gesprächssituationen im Alltag, in denen es zu erweiterten Sequenzstrukturen kommt, wie z.B. *Fahrscheine kaufen, in der Apotheke anrufen, Missverständnisse verhandeln, Wegbeschreibungen* oder *Bezahlvorgänge*. Kurz: Im Zweit- und Fremdsprachenunterricht können ohne Weiteres lexikalische und grammatikalische Einheiten und Strukturen im direkten Zusammenhang von Redebeiträgen und Sequenzorganisation präsentiert und analysiert werden, um sie Sprachlernenden durch Übungen in Wort und Schrift zugänglich und für den Alltag anwendbar zu machen.

Zur sofortigen Einbeziehung solcher Unterrichtsmaterialien in fremd- oder zweitsprachliche Lehrwerke bieten sich vor allem dialogische Kontexte an. Viele Lehrwerke setzen Dialoge ein, um die Zielsprache nicht durch isolierte Versatzstücke, sondern in einem bedeutungsgebenden Kontext darzustellen. In der Praxis ist es ebenfalls oft so, dass Lehrwerksdialoge auch dazu dienen, Sprachlernenden neues formal-linguistisches Sprachmaterial zu präsentieren. Wenn zum Beispiel neues Vokabular zum Thema Frühstück eingeführt wird, kann es auf einer Lehrwerksdoppelseite vorkommen, dass das neue Vokabular (z.B. das Brötchen) als lexikalische Einheit neben illustrierenden Bildern präsentiert wird (z.B. ein Foto eines Brötchens auf einem Teller). Gleichzeitig ist es nicht unüblich, solche Illustrationen durch einen kurzen Dialog zu ergänzen, in dem sich zwei bis drei Personen wechselseitig z.B. über ihre kulinarischen Vorlieben unterhalten (A: „Ich esse morgens gerne Brötchen. Du auch?“ B: „Nein, ich esse lieber ...“ usw.). Dialoge haben im Sprachunterricht und in Lehrwerken damit zwei wichtige Funktionen: Sprache im Gebrauch zu präsentieren und als Vehikel für neues lexikalisches oder grammatikalisches Sprachmaterial zu fungieren.

Wie die oben besprochenen Unterrichtseinheiten zeigen, ist es weitgehend unproblematisch, Lehrwerksdialoge (oder andere Interaktionen zwischen zwei oder mehr Akteuren in Lehrwerken) nicht nur als kontextstiftende Rahmung für neues Sprachmaterial auf der Satzebene anzusehen. Stattdessen kann man die Struktur von Dialogen selbst zum Lern- und Lehrgegenstand erheben und damit schon existierende Lehrwerke punktuell ergänzen. Der Schlüssel dazu ist, dass die Lehrkraft spezifische Sprachhandlungen und die ihnen zugrundeliegende Sequenzstrukturen auswählt und sie so auf den Unterricht zuzuschneidet, dass die Dialogstruktur selbst in den Mittelpunkt rücken oder neben formal-linguistischem Sprachmaterial mitbesprochen werden kann. Wer sagt was in welcher Position? Welche Handlungen werden dadurch sprachlich realisiert? Wie bedingen sich bestimmte Aktionen gegenseitig? Sehen wir

gepaarte Aktionen, die zusammengehören? Wie agiert A in Zeile X (z.B. Frage), wie reagiert B in Zeile Y (z.B. Antwort)? Welche lexikalischen und grammatikalischen Mittel wendet Sprecher A an, um in Zeile Y die Einladung aus Zeile X anzunehmen? Welche Mittel wendet Sprecher C an, um die Bitte in Zeile Y schon in Zeile X möglicherweise vermeiden zu wollen? Warum zögert Sprecher D mit seiner Antwort so lange? Das sind Fragen, die Sprachlernenden bei der unterrichtlichen Erschließung eines entsprechend angeordneten Dialogs den Bezug zwischen formal-linguistischen Elementen auf der Satzebene und dem interaktionalen Kontext von Redebeiträgen, Sprachhandlungen und Sequenzen eröffnen.

Zweit- und Fremdsprachenunterricht, der in dieser Form Sequenzorganisation als expliziten Lern- und Lehrgegenstand mit einbezieht, stellt also konkrete, spracherwerbsförderliche Bezüge zwischen Form und Bedeutung her. Eskildsen und Kasper (2019) präzisieren, dass aus dieser Perspektive grundsätzlich die Verbindung von linguistischer Konstruktion und sozialer Handlung sichtbar wird. Die strategische Positionierung von Redebeiträgen in Interaktionen, die ihrerseits kontextorientierte sprachliche Handlungen bedingen, stellt jedenfalls einen Lern- und Lehrgegenstand dar, der zu diesem Zeitpunkt in der Materialerstellung in DaFZ ausbaufähig ist.⁷

5 Fazit

Die Forschungslage lässt sich wie folgt zusammenfassen: Sequenzorganisation spielt im Spracherwerbsprozess eine tragende Rolle, interaktionale Kompetenz ist eine empirisch greifbare Facette im Spracherwerbsprozess, und der Spracherwerbsprozess selbst weist einen Bezug zwischen dem formal-linguistischem Kompetenzerwerb auf der Satzebene (Laute, Wörter, Satzstruktur) und dem Kompetenzerwerb auf der sozial-interaktionalen Ebene (Redebeiträge im sequenziellen Zusammenhang antizipieren, interpretieren und produzieren) auf. Soziale Interaktion konstituiert einerseits den Sprachlernprozess und stellt andererseits ein Lernobjekt dar. Sequenzorganisation ist grundsätzlich von Beginn an lern- und lehrbar. Modelle zur systematischen Vermittlung von Sequenzstruktur im Unterricht stehen ebenso bereit wie ausgewählte Lerneinheiten zu verschiedenen sprechsprachlichen und interaktionalen Lerngegenständen.

Die Chancen dieses Ansatzes für die Lehre ergeben sich vor allem aus der Verquickung von lexikalischen und grammatikalischen Strukturen mit sequenziellen Strukturen, die ihrerseits Responsivität, Sprecherwechsel und Handlungsabfolgen beinhalten. Der Einsatz von Dialogen und deren Darstellung in Lehrwerken können davon profitieren und Paarsequenzen systematischer thematisieren. Voraussetzung für die zukünftige Miteinbeziehung von Sequenzstrukturen als Lern- und Lehrgegenstand ist die Verfügbarkeit empirischer Grundlagenforschung zu spezifischen Sprachhandlungen und ihrer Sequenzstruktur. Die Fachcommunity, die inhaltlichen Zugang zu diesem Forschungsdiskurs hat, ist aufgefordert, solche Ergebnisse vermehrt zu identifizieren, um sie für die systematische didaktische Aufbereitung verfügbar zu machen (etwa unter Zuhilfenahme von geeigneten Korpora, vgl. z.B. Imo

⁷ Bei der praktischen Umsetzung dieses Ansatzes ergeben sich interessante Fragestellungen in der Materialerstellung, vor allem, was die Darstellung sequenzieller, körperlich-räumlicher und temporaler Aspekte von Interaktion in dialogischen Formaten betrifft. Diese Diskussion bezieht ohne Zweifel die Möglichkeiten und Einschränkungen in der digitalen Darstellung von Sprache und Interaktion mit ein, die zu diskutieren den Rahmen dieses Artikels sprengen würde. Auch in diesem Bereich gibt es erhebliches Entwicklungspotenzial.

& Weidner 2018). Weiterhin können durch die universitäre Lehrkräftebildung Angebote geschaffen werden, die Lehrenden fachspezifische Grundlagen in der Interaktionsforschung vermitteln (vgl. z.B. Glaser et al. 2019). Weitere relevante Entwicklungsfelder finden sich auf der Ebene der Curriculumentwicklung und der übergeordneten Zielsetzung im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Dort gibt es bereits Bestrebungen, das Unterrichten und Testen von interaktionalen Kompetenzfacetten konkreter zu gestalten (Galaczi 2014, Salaberry & Kunitz 2019). Die DaFZ-spezifische Aufbereitung dieser Bemühungen, interaktionale Aspekte von Sprache als praxistauglichen Lern- und Lehrgegenstand in den Sprachunterricht zu integrieren, eröffnet damit vielerlei Chancen.

6 Literaturverzeichnis

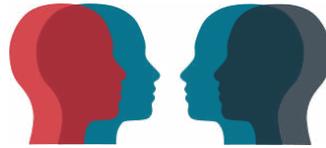
- Al-Gahtani, Saad; Roever, Carsten (2012): Proficiency and Sequential Organization of L2 Requests. *Applied Linguistics* 33(1), 42–65. <https://doi.org/10.1093/applin/amr031>
- Atkinson, J. Maxwell; Drew, Paul (1979): *Order in court: The organisation of verbal interaction in judicial settings*. London: Macmillan.
- Atkinson, Maxwell J.; Heritage, John (Eds.) (1984): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, John. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barth-Weingarten, Dagmar; Reber, Elisabeth; Selting, Margret (2010): *Prosody in interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bendig, Ina; Betz, Emma; Huth, Thorsten (2016): “weil - das ist eben doch richtig so” Teaching variant types of weil- and obwohl-structures in German. *Die Unterrichtspraxis* 49(2), 214–227. <https://doi.org/10.1111/tger.12013>
- Betz, Emma M. (2015): “des is halt so”: Explaining, Justifying, and Convincing with halt. *Die Unterrichtspraxis* 48(1), 114–132. <https://doi.org/10.1111/tger.10184>
- Betz, Emma M.; Huth, Thorsten (2014): Beyond grammar: Teaching interaction in the German classroom. *Die Unterrichtspraxis* 47(2), 140–163.
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika; Kotthoff, Helga (2020): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin: De Gruyter.
- Borg, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36, 81–109.
- Burkert, Anna K.; Roitsch, Julia M. (2014): Und ich so: Nee, oder? Teaching Two Formats for Reported Discourse in German Interaction. *Die Unterrichtspraxis* 47(2), 193–207. <https://doi.org/10.1111/tger.10170>
- Cadierno, Teresa; Eskildsen, Søren (Eds.) (2015): *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: De Gruyter.
- Davidson, Judy A. (1984): Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection. In Atkinson, Maxwell J.; Heritage, John (Eds.), 102–128.
- Deppermann, Arnulf; Haugh, Michael (Eds.) (2022): *Action ascription in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas Fir Group (2016): A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal* 100, 19–47.
- Drake, Derek; Drake, Veronika (2015): “Tags are easy, ne?”: How to Teach the Use of Tags in the German Language Classroom. *Die Unterrichtspraxis* 48(1), 146–161. <https://doi.org/10.1111/tger.10186>

- Drew, Paul (2013): Turn design. In: Sidnell, Jack; Stivers, Tanya (Eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell, 131–149.
- Drew, Paul; Couper-Kuhlen, Elizabeth (Eds.) (2014): *Requesting in social interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Drew, Paul; Heritage, John (1992): *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Egbert, Maria (2009): *Der Reparaturmechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Enfield, Nick J.; Sidnell, Jack (2017): *The concept of action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskildsen, Søren Wind (2012): L2 Negation Constructions at Work. *Language Learning* 62(2), 335–372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00698.x>
- Eskildsen, Søren; Kasper, Gabriele (2019): Interactional usage-based L2 pragmatics: From form-meaning pairings to construction-action relations. In: Taguchi, Naoko (Ed.): *The Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. New York: Routledge, 176–192.
- Filipi, Anna; Barraja-Rohan, Anne M. (2015): An interaction-focused pedagogy based on conversation analysis for developing L2 pragmatic competence. In: Gesuato, Sara; Bianchi, Francesca; Cheng, Winnie (Eds.): *Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices*. Cambridge: Scholar Publishing, 231–251.
- Firth, Alan; Wagner, Johannes (1997): On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal* 81(3), 285–300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
- Galaczi, Evelina D. (2014): Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests? *Applied Linguistics* 35(5), 553–574. <https://doi.org/10.1093/applin/amt017>
- Gardner, Rod (2019): Classroom interaction research: The state of the art. *Research on Language and Social Interaction* 52(3), 212–226.
- Ghaffarian, Sara (2015): Are you *denn* married? Applying Insights from Conversation Analysis to Teach *denn* as a Modal Particle. *Die Unterrichtspraxis* 48(1), 133–145. <https://doi.org/10.1111/tger.10185>
- Glaser, Karen; Kupetz, Maxi; You, Hie J. (2019): Embracing social interaction in the L2 classroom: Perspectives for language teacher education—an introduction. *Classroom Discourse* 10(1), 1–9.
- Golato, Andrea (2005): *Compliments and compliment responses grammatical structure and sequential organization*. Amsterdam: John Benjamins.
- Günthner, Sabine; Schopf, Juliane; Weidner, Beate (Eds.) (2021): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis: Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hall, Joan K.; Hellermann, John; Pekarek Doehler, Simona (Eds.) (2011). *L2 interactional competence and development*. Berlin: De Gruyter.
- Heritage, John (1984): *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John; Atkinson, Maxwell J. (1984): Introduction. In: Atkinson, Maxwell J.; Heritage, John (Eds.), 1–15.
- Huth, Thorsten (2006): Negotiating structure and culture: L2 learners' realization of L2 compliment-response sequences in talk-in-interaction. *Journal of Pragmatics* 38(12), 2025–2050. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.04.010>

- Huth, Thorsten (2010): Intercultural Competence in Conversation: Teaching German Requests. *Die Unterrichtspraxis* 43(2), 154–166. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2010.00077.x>
- Huth, Thorsten (2014): “When in Berlin...”: Teaching German Telephone Openings. *Die Unterrichtspraxis* 47(2), 164–179. <https://doi.org/10.1111/tger.10168>
- Huth, Thorsten; Taleghani-Nikazm, Carmen (2006): How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics? *Language Teaching Research* 10(1), 53–79. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr184oa>
- Hymes, Dell (1966): *On communicative competence. Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children*. New York: Yeshiva University.
- Imo, Wolfgang; Moraldo, Sandro M. (Eds.) (2015): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenberg.
- Imo, Wolfgang; Beate Weidner (2018): Mündliche Korpora im DaF und DaZ Unterricht. *Korpuslinguistik* 5, 231–252.
- Jefferson, Gail (2004): Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, Gene H. (Ed.): *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13–31.
- Kampen-Robinson, Christine (2014): “i’ve got to go now. bis dann”: Teaching Closing Sequences. *Die Unterrichtspraxis* 47(2), 180–192. <https://doi.org/10.1111/tger.10169>
- Kasper, Gabriele (2006): Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review* 19, 83–99.
- Kasper, Gabriele; Wagner, Johannes (2014): Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 34, 1–42.
- Kendrick, Robin H.; Drew, Paul (2016). Recruitment: Offers, requests, and the organization of assistance in interaction. *Research on Language and Social Interaction* 49(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1126436>
- Levinson, Stephen (2006): On the human “interaction engine.” In: Enfield, Nick J.; Levinson, Stephen C. (Eds.): *Roots of human sociality: culture, cognition and interaction*. Oxford: Berg, 39–69.
- Linneweber, Judith (2016): Why a German “oh” is not necessarily an English “oh”: Showing understanding and emotions with Change-of-State Tokens. *Die Unterrichtspraxis* 49(2), 186–198. <https://doi.org/10.1111/tger.12011>
- Long, Michael H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C.; Bathia, Tej K. (Eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, 413–468.
- Luke, Kang K.; Pavlidou, Thedossia (2002): *Telephone calls: unity and diversity in conversational structure across languages and cultures*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mackey, Alison (2013): *Input, interaction, and corrective feedback in L2 learning*. Oxford: Oxford University Press.
- MacWhinney, Brian (1975): Pragmatic patterns in child syntax. *Stanford Papers and Reports on Child Language Development* 10, 153–165.
- Mondada, Lorenza (2014): The Local Constitution of Multimodal Resources for Social Interaction. *Journal of Pragmatics* 65, 137–156. doi:10.1016/j.pragma.2014.04.004.
- Pekarek Doehler, Simona (2018): Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse* 9(1), 3–24.

- Pekarek Doehler, Simona (2019): On the nature and the development of L2 interactional competence: State of the art and implications for praxis. In: Salaberry, Rafael; Kunitz, Silvia (Eds.), 25–59.
- Pekarek Doehler, Simona; Hellermann, John; Eskildsen, Søren; Piirainen-Marsh, Arja (Eds.) (2019): *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction “in the wild”*. Berlin: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-22165-2>
- Pomerantz, Anita; Heritage, John (2012): Preference. In: Sidnell, Jack; Stivers, Tanya (Eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell, 210–228. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch11>
- Roever, Carsten (2021): *Teaching and testing second language pragmatics and interaction: a practical guide*. New York: Routledge.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Salaberry, Rafael; Kunitz, Silvia (Eds.) (2019): *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315177021>
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail; Sacks, Harvey (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53(2), 361–382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Searle, John (1969): *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, Paul (2004): The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective. *Language Learning* 54, x–xiv.
- Seedhouse, Paul; Walsh, Steve; Jenks, Chris (Eds.). (2010): *Conceptualising “learning” in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sert, Olçay (2015): *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Skinney, Lesya (2022): Conversation analysis for second language acquisition. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 2(1), 89–104. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.8514>
- Skogmyr Marian, Klara (2022): *The development of L2 interactional competence: A multimodal study of complaining in French interactions*. New York: Routledge.
- Skogmyr Marian, Klara; Balaman, Ufuk (2018): Second language interactional competence and its development: An overview of conversation analytic research on interactional change over time. *Language and Linguistics Compass* 12(8). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12285>
- Stivers, Tanya; Enfield, Nick; Brown, Penelope; Englert, Christina; Hayashi, Makoto; Heine-mann, Trine; Hoymann, Gertie; Rossano, Federico; Ruijter, Jan P. de; Yoon, Kyung-E.; Levinson, Stephen (2009): Universals and Cultural Variation in Turn-Taking in Conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 106(26), 10587–10592. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903616106>
- Streeck, Jürgen; Goodwin, Charles; LeBaron, Curtis. D. (2011): *Embodied interaction: language and body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taleghani-Nikazm, Carmen (2005): Contingent requests: Their sequential organization and turn shape. *Research on Language and Social Interaction* 38(2), 159–177.

- Taleghani-Nikazm, Carmen (2006): *Request sequences: The intersection of grammar, interaction and social context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Taleghani-Nikazm, Carmen (2016): "achJA, dann kenn ich das auch!" Managing Understanding and Knowledge: On Teaching Response Tokens in the German Language Classroom. *Die Unterrichtspraxis* 49(2), 199–213. <https://doi.org/10.1111/tger.12012>
- Taleghani-Nikazm, Carmen; Golato, Andrea (2016): *Jaja* in spoken German: Managing Knowledge Expectations. *Die Unterrichtspraxis* 49(1), 80–96. <https://doi.org/10.1111/tger.10213>
- Tateyama, Yumiko (2001): Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese sumimasen. In: Rose, Kenneth; Kasper, Gabriele (Eds.): *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 200-222.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring classroom discourse: language in action*. New York: Routledge.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2023, Band 3, Heft 1

L2-Interaktionskompetenz im Französischunterricht

Eine longitudinale Perspektive auf Lernen und Lehren

Carmen Konzett-Firth
Universität Innsbruck

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beleuchtet das Lehren und Lernen fremdsprachlicher Interaktionskompetenz im Schulunterricht. Anhand von Beispielen aus einem longitudinalen Forschungsprojekt zum schulischen Französischunterricht wird skizziert, wie sich die fremdsprachliche Interaktionskompetenz von Schülerinnen und Schülern über einen Zeitraum von mehreren Jahren verändert und entwickelt. In den Blick genommen werden dabei sowohl plenare Unterrichtsgespräche als auch Peer-Interaktionen zwischen Schüler*innen. Die konversationsanalytische Längsschnitt-Videostudie FRAISE (*Französisch in Interaktion in der Schule*) liefert neben Erkenntnissen über den Entwicklungsverlauf der Lernenden in Bezug auf spezifische Aspekte ihrer fremdsprachlichen Interaktionskompetenz auch einen Gesamteindruck der Lehr-/Lernpotenziale verschiedener Interaktionsformen im Fremdsprachenunterricht. Ausgehend von der kumulativen Evidenz aus FRAISE und anderer aktueller L2-IK-Forschung werden im Beitrag abschließend einige Leitgedanken für die Unterrichtspraxis diskutiert.

Schlagwörter: Interaktionskompetenz; Französisch; Fremdsprachenunterricht; Sprachentwicklung; Lehr-Lern-Kontext

Abstract

This paper sheds light on the teaching and learning of foreign language interactional competence in school classrooms. Examples from a longitudinal research project on French language classes illustrate how students' L2 interactional competence changes and develops over several years, looking at both plenary teacher-student talk and peer interactions. The conversation analytic longitudinal video study FRAISE (French in Interaction at School) not only gives insights into the developmental path of learners regarding specific aspects of their L2 interactional competence but also provides an overall picture of the teaching and learning potentials of different interactional formats in foreign language teaching. Based on cumulative evidence from FRAISE and from other current L2-IC research, the paper will suggest a few orientations for the organization of classroom teaching and learning.

Keywords: interactional competence; French; foreign language teaching; language development; learning and teaching



1 Screencast

Dieser Beitrag ist als Screencast unter folgendem Link abrufbar:



Abbildung 1: <http://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8569>

2 Zitation

Konzett-Firth, Carmen (2023): L2-Interaktionskompetenz im Französischunterricht. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 3(1): 89–94. DOI: <http://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8569>.

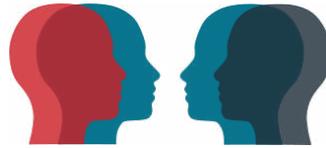
3 Literaturverzeichnis

- Betz, Emma M.; Huth, Thorsten (2014): Beyond grammar: Teaching interaction in the German language classroom. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 47 (2), 140–163. DOI: <https://doi.org/10.1111/tger.10167>.
- Deppermann, Arnulf; Pekarek Doehler, Simona (2021): Longitudinal conversation analysis – Introduction to the special issue. *Research on Language and Social Interaction* 54 (2), 127–141. DOI: <https://doi.org/10.1080/08351813.2021.1899707>.
- Eskildsen, Søren W. (2015): What counts as a developmental sequence? Exemplar-based L2 learning of English questions. *Language Learning* 65 (1), 33–62. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12090>
- Eskildsen, Søren W.; Theodórsdóttir, Gudrún (2017): Constructing L2 learning spaces: ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics* 38 (2), 143–164. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amv010>.
- Eskildsen, Søren W.; Pekarek Doehler, Simona; Piirainen-Marsh, Arja; Hellermann, John (2019): Introduction: on the complex ecology of language learning 'in the wild'. In: Hellermann, John; Eskildsen, Søren W.; Pekarek Doehler, Simona; Piirainen-Marsh, Arja (Eds.): *Conversation analytic research on learning-in-action*. Cham: Springer, 1–21. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-22165-2_1.

- Fox, Barbara A. & Sandra A. Thompson (2010): Responses to wh-questions in English conversation. *Research on Language and Social Interaction* 43(2), 133–156. <https://doi.org/10.1080/08351811003751680>.
- Thompson, Sandra A.; Fox, Barbara A.; Couper-Kuhlen, Elizabeth (2015): *Grammar in everyday talk: building responsive actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Filipi, Anna; Barraja-Rohan, Anne-Marie (2015): An interaction-focused pedagogy based on conversation analysis for developing L2 pragmatic competence. In: Gesuato, Sara; Bianchi, Francesca; Cheng, Winnie (Eds.): *Teaching, learning and investigating pragmatics. Principles, methods and practices*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 231–251.
- García García, Marta (2016): Interaktionskompetenz im Fremdsprachenunterricht: Probleme, Möglichkeiten und Perspektiven am Beispiel des Französischen und Spanischen. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 10 (1), 91–118.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall.
- Hall, Joan Kelly (2022): L2 classroom interaction and its links to L2 learners' developing L2 linguistic repertoires: a research agenda. *Language Teaching* 55 (1), 100–115. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444820000397>.
- Hellermann, John (2008): *Social actions for classroom language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hellermann, John (2011): Members' methods, members' competencies: Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. In: Hall, Joan Kelly; Hellermann, John; Pekarek Doehler, Simona (Eds.): *L2 Interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters, 147–172.
- Hellermann, John; Eskildsen, Søren Wind; Pekarek Doehler, Simona; Piirainen-Marsh, Arja (Eds.) (2019): *Conversation analytic research on learning-in-action: the complex ecology of second language interaction 'in the wild'*. Cham: Springer.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. *Empirische Evidenzen und inklusive Settings. Didaktik Deutsch* 46, 102–121.
- Huth, Thorsten (2021): *Interaction, language use, and second language teaching*. New York: Routledge.
- Kunitz, Silvia; Yeh, Meng (2019): Instructed L2 interactional competence in the first year. In: Salaberry, M. Rafael; Kunitz, Silvia (Eds.): *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York etc.: Routledge, 228–258. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315177021>.
- Konzett-Firth, Carmen (2020): Co-adaptation processes in plenary teacher-student talk and the development of L2 interactional competence. *Classroom Discourse*. Routledge 11(3), 209–228. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1597744>.
- Konzett-Firth, Carmen (2022): Défis et potentialités de l'interaction entre élèves en classe de FLE. In: Konzett-Firth, Carmen; Wojnesitz, Alexandra (Eds.): *Mündlichkeit im Französischunterricht: Multiperspektivische Zugänge/ L'oralité dans l'enseignement du français: Perspectives multiples*. Tübingen: Narr Franke Attempto, 70–91.
- Konzett-Firth, Carmen (2023): On the development of interactional competence in L2 French: changes over time in responsive turn beginnings in peer interactions. *Linguistics and Education* 101176. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101176>.
- Le Boterf, Guy (1994): *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

- Li, Peiwen; Eskildsen, Søren Wind; Cadierno, Teresa (2014): Tracing an L2 learner's motion constructions over time: a usage-based classroom investigation. *The Modern Language Journal* 98 (2), 612–628. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12091>
- Lilja, Niina; Piirainen-Marsh, Arja (2018): Connecting the language classroom and the wild: re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics* 40 (4), 594–623. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amx045>.
- Martinez, Helene (2014): Mündlichkeit – Zur Frage der Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und didaktischer Umsetzungskonzepte in die fremdsprachliche Unterrichtspraxis. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Eds.): *Perspektiven der Mündlichkeit*. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 154–164.
- Mondada, Lorenza (2019): Contemporary issues in conversation analysis: embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics* 145, 47–62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>
- Nguyen, Hanh thi (2019): Conclusion. Deepening roots and broadening horizons in interactional competence research and praxis. In: Salaberry, M. Rafael; Kunitz, Silvia (Eds.): *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York: Routledge, 397–412.
- Pekarek Doehler, Simona (2006): Compétence et langage en action. *Bulletin VALS-ASLA* 84, 9–45.
- Pekarek Doehler, Simona (2019): On the nature and the development of L2 interactional competence: state of the art and implications for praxis. In: Salaberry, M. Rafael; Kunitz, Silvia (Eds.): *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York: Routledge, 25–59.
- Pekarek Doehler, Simona; Balaman, Ufuk (2021): The routinization of grammar as a social action format: a longitudinal study of video-mediated interactions. *Research on Language and Social Interaction* 54 (2), 183–202. DOI: <https://doi.org/10.1080/08351813.2021.1899710>.
- Pekarek Doehler, Simona; Skogmyr Marian, Klara (2022): Functional diversification and progressive routinization of a multiword expression in and for social interaction: a longitudinal L2 study. *The Modern Language Journal* 106 (S1), 23–45. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12758>.
- Pekarek Doehler, Simona (2018): Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse* 9 (1), 3–24. DOI: <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437759>.
- Pekarek Doehler, Simona; Berger, Evelyne (2019): On the reflexive relation between developing L2 interactional competence and evolving social relationships: a longitudinal study of word-searches in the 'wild'. In: Hellermann, John; Eskildsen, Søren W.; Pekarek Doehler, Simona; Piirainen-Marsh, Arja (Eds.): *Conversation analytic research on learning-in-action*, Cham: Springer International Publishing, 51–75. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-22165-2_3.
- Pekarek Doehler, Simona; Pochon-Berger, Evelyne (2015): The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In: Cadierno, Teresa; Eskildsen, Søren Wind (Eds.): *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin et al.: De Gruyter Mouton, 233–270.
- Schmelter, Lars (2016): Entwicklungen der französischdidaktischen Forschung – Ein subjektiver Blick auf die Zeit zwischen 2005 und 2015. *Fremdsprachen lehren und lernen* 45 (1), 114–129.

- Sert, Olcay (2019): The interplay between collaborative turn sequences and active listenership. In: Salaberry, M. Rafael; Kunitz, Silvia (Eds.): Teaching and Testing L2 interactional competence: bridging theory and practice. New York: Routledge, 142–166. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315177021-6>.
- Skogmyr Marian, Klara; Balaman, Ufuk (2018): L2 interactional competence and its development: an overview of conversation analytic research on interactional change over time. *Language and Linguistics Compass* 12 (8), 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1111/lnc3.12285>.
- Theodórsdóttir, Guðrún; Eskildsen, Søren W. (2022): Accumulating semiotic resources for social actions: a case Study of L2 Icelandic in the wild. *The Modern Language Journal* 106 (S1), 46–68. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12752>.
- Wagner, Johannes (2015): Designing for language learning in the wild: creating social infrastructures for second language learning. In: Cadierno, Teresa; Eskildsen, Søren Wind (Eds.): Usage-based perspectives on second language learning. Berlin, München, Boston: De Gruyter, 75–101. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110378528-006>.
- 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; Wagner, Johannes; González-Martínez, Esther (Eds.): Longitudinal studies on the organization of social interaction. London: Palgrave Macmillan, 3–35.
- Waring, Hansun Zhang (2013): „How was your weekend?": developing the interactional competence in managing routine inquiries. *Language Awareness* 22 (1), 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.644797>.
- Waring, Hansun Zhang (2018): Teaching L2 interactional competence: problems and possibilities. *Classroom Discourse* 9 (1), 57–67. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1434082>.
- Youn, Soo Jung; Burch, Alfred Rue (2020): Where conversation analysis meets language assessment: toward expanding epistemologies and validity evidence. *Papers in Language Testing and Assessment* 9 (1), iii–xviii.
- Young, Richard F. (2018): Interactional competence and L2 pragmatics. In: Taguchi, Naoko (Ed.): *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*. New York: Routledge, 93–110.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2023, Band 3, Heft 1

Die Evaluation der Interaktionskompetenz am Beispiel des Spanischen als Fremdsprache

Marta García García
Georg-August-Universität Göttingen

Zusammenfassung

Die Evaluation der Interaktionskompetenz (IK) stellt aufgrund ihrer komplexen Doppelnatur (Nguyen 2019) ein herausforderndes Unterfangen dar: Einerseits ist die IK sowohl sprachübergreifend als auch sprachspezifisch; andererseits wird die IK auch als individuelle Fähigkeit und als Ko-Konstruktion betrachtet. Es besteht daher Bedarf an detaillierten Beschreibungen dessen, was IK in einer Prüfungssituation ausmacht und wie diese in einer praktikablen Weise bewertet werden kann. Dieser Bedarf ist noch dringender, wenn es um die Evaluation auf dem Anfangsniveau und in anderen Sprachen als Englisch geht, da für beide Bereiche nur wenige Studien existieren. Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Beitrag mit den Fragen, welche Facetten von IK sich in einem Gruppen-Prüfungsgespräch zeigen und wie diese von den Prüfenden wahrgenommen und bewertet werden. In einem ersten Schritt werden zwei Fragmente aus einem Korpus von zehn mündlichen Spanisch-A1/A2 Prüfungen präsentiert. Daran anschließend werden Beispiele von 'interactional work' der Teilnehmenden verglichen und mit den individuellen Testergebnissen in Verbindung gebracht. Schließlich werden Implikationen der Ergebnisse für die Evaluation der IK diskutiert.

Schlagwörter: Interaktionskompetenz; Evaluation; Spanisch als Fremdsprache

Abstract

Assessing the Interactional Competence (IC) represents a challenging undertaking due to its intricate double nature (Nguyen 2019): on the one hand, IC is both general and language-specific; on the other hand, IC is considered both as an individual capacity as well as a joint construction. There is, therefore, a need for fine-grained descriptions of what interactional competence entails in a test situation and how to assess it in a feasible manner. This need is even more compelling when assessing the basic user level and languages other than English, as the number of studies in both areas is scarce.

From this background, this screencast addresses the issue of which facets of IC manifest themselves in an oral examination and how they are perceived and evaluated by the examiners, by analysing two excerpts of a corpus of ten oral examinations of Spanish at A1/A2 level. After providing a description of the 'interactional work' beginners jointly deployed, the relationship between management of interaction and individual test scores is examined. Finally, the implications of the results for the assessment of IC are discussed.

Keywords: Interactional competence; Assessment; Spanish as a Foreign Language



Marta García García (2023)

Die Evaluation der Interaktionskompetenz am Beispiel des Spanischen als Fremdsprache

ZIAF 3(1): 95–98. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8576>

1 Screencast

Dieser Beitrag ist als Screencast unter folgendem Link abrufbar:

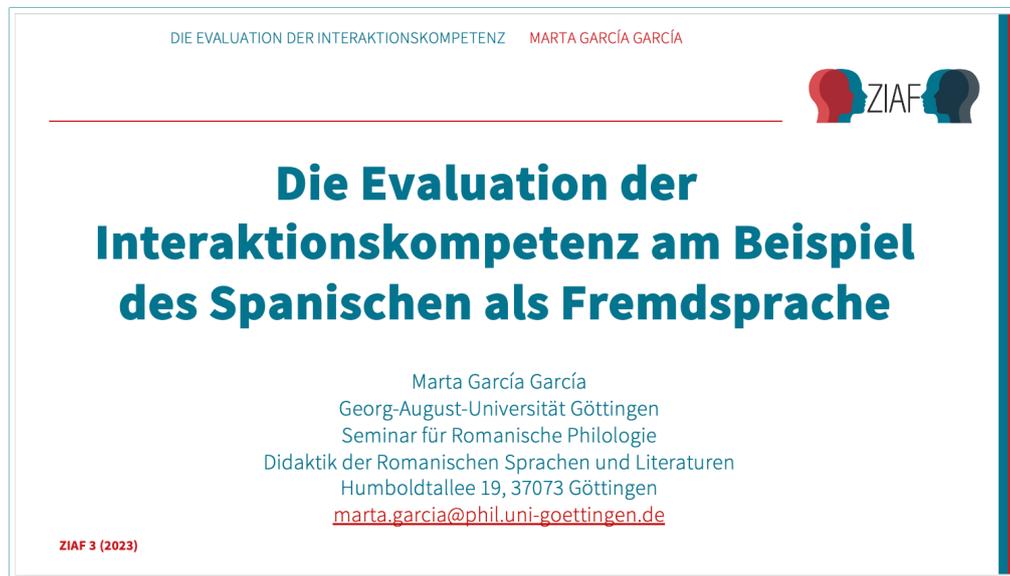


Abbildung 1: <http://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8576>

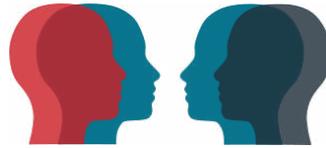
2 Zitation

García García, Marta (2023): Die Evaluation der Interaktionskompetenz am Beispiel des Spanischen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 3(1): 95–98. DOI: <http://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1.8576>.

3 Literaturverzeichnis

- Cekaite, Asta (2007): A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal* 91 (1), 45–62.
- Greer, Tim; Potter, Hitomi (2008): Turn-taking practices in multi-party EFL oral proficiency tests. *Journal of Applied Linguistics* 5 (3), 297–320.
- Hall, Joan K. (1995): „Aw, man, where you goin'?!“: Classroom interaction and the development of L2 interactional competence. *Issues in Applied Linguistics* 6 (2), 37–62.
- Hall, Joan K. (2018): From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse* 9 (1) 25–39.
- Hall, Joan K.; Pekarek Doehler, Simona (2011): L2 interactional competence and development. In: Hall et al. (Eds.), 1–15.
- Hall, Joan K.; Hellermann, John; Pekarek Doehler, Simona (Eds.): *L2 Interactional Competence and Development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- He, Agnes W.; Young, Richard (1998): Language proficiency interviews: A discourse approach. In: Young, Richard; He, Agnes W. (Eds.): *Talking and testing. Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam: John Benjamins, 1–24.
- Hellermann, John (2009): Practices for dispreferred responses using „no“ by a learner of English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 47(1), 95–126.

- Hellermann, John (2011): Members' methods, members' competencies: Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. In: Hall et al. (Eds.), 147–172.
- Kasper, Gabriele (2006): Participant orientations in German conversation-for-learning. *The Modern Language Journal* 88, 551–567.
- Kim, Younhee (2017): Topic initiation in conversation-for-learning. Developmental and pedagogical perspectives. *English Teaching* 72 (1), 73–103.
- Kim, Du Re (2020): Emergence of proactive self-initiated self-repair as an indicator of L2 IC development. *Applied Linguistics* 41 (6), 901–921.
- Kramsch, Claire (1986): From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal* 70 (4), 366–372.
- Luk, Jasmine (2010): Talking to score. Impression management in L2 oral assessment and the co-construction of a test discourse genre. *Language Assessment Quarterly* 7 (1), 25–53.
- Nguyen, Hanh thi (2019): Conclusion. Deepening roots and broadening horizons in interactional competence research and praxis. In: Salaberry & Kunitz (Eds.), 397–412.
- Pekarek Doehler, Simona (2018): Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse* 9 (1) 3–24.
- Pekarek Doehler, Simona; Pochon-Berger, Evelyn (2011): Developing 'methods' for interaction: A cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. In: Hall et al. (Eds.), 206–243.
- Roever, Carsten; Kasper, Gabriele (2018): Speaking in turns and sequences: Interactional competence as a target construct in testing speaking. *Language Testing* 35 (3), 331–355.
- Salaberry, M. Rafael; Kunitz, Silvia (Eds.): *Teaching and Testing Interactional Competence*. New York: Routledge.
- Seedhouse, Paul (2019): The dual personality of 'topic' in the IELTS Speaking Test. *ELT Journal* 73 (3), 247–256.
- Sert, Olcay (2019): The interplay between collaborative turn sequences and active listenership. Implications for the development of L2 interactional competence. In: Salaberry & Kunitz (Eds.), 142–166.



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2023, Band 3, Heft 1

Rezension von Schmölzer-Eibinger & Bushati (2023)

Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und
Fremdspracherwerb

Kristina Peuschel
Universität Augsburg

Chen Zhang
Universität Augsburg

Zusammenfassung

Rezension von Schmölder-Eibinger, Sabine & Bushati, Bora (2023): Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb. Weinheim: Beltz

Schlagwörter: soziale Interaktion; Sprachenlernen; Diskurslernen; empirische Forschung

Abstract

Review of Schmölder-Eibinger, Sabine & Bushati, Bora (2023): Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb. Weinheim: Beltz

Keywords: social interaction; language learning; discourse learning; empirical research



Soziale Interaktion stellt eine bedeutende Ressource zur Förderung des Spracherwerbs dar. Dies trifft sowohl auf den Erstspracherwerb als auch auf den Zweit- und Fremdspracherwerb zu, und zwar nicht nur für Kinder, sondern auch für Jugendliche und Erwachsene. Inzwischen hat die Spracherwerbsforschung bereits umfangreiche Erkenntnisse zu der Frage nach der Auswirkung der während der Interaktion aktivierten Mechanismen auf den Spracherwerb gewonnen, die die zentrale Bedeutung der Quantität und Qualität des Kontakts der Lernenden mit der Zielsprache für den L1- und L2-Erwerb betonen (Ellis 2015; Foster & Ohta 2005; Swain & Watanabe 2013 u.a.) Wesentlich erwerbsunterstützend sind dabei Gesprächspartner:innen, die einen sprachlich hochwertigen Input bieten. Dies können nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder und Jugendliche sein. Vor diesem Hintergrund leistet der von Sabine Schmölder-Eibinger und Bora Bushati herausgegebene Sammelband einen wichtigen Beitrag zur Forschung des erwerbsfördernden Potenzials der sozialen Interaktion von Lernenden mit Peers oder Lehrenden für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb in unterschiedlichen Konstellationen und Lernsettings.

Der Sammelband umfasst acht Beiträge und bietet aus theoretischer, didaktischer und empirischer Perspektive einen facettenreichen Einblick in soziale Interaktion als Erwerbsressource, die familialen Interaktionsmuster (Beiträge 1 und 7), Lerner-Lehrer-Interaktion (Beiträge 3 und 4), Peer-Interaktion (Beiträge 5, 6 und 8) und die Nutzung von Interaktionskorpora (Beitrag 2). Dabei wird eine Vielfalt an Zielgruppen von Sprachlerner:innen diskutiert – Kinder mit Deutsch als Erstsprache, neu zugewanderte und mehrsprachige Kinder in Kitas sowie DaF/DaZ-Lernende verschiedener Altersstufen. Entsprechend werden unterschiedliche sprachliche Handlungselemente in der Interaktion zwischen Kindern in Familien, Schüler:innen und Lehrkräften sowie zwischen Peers erforscht, von argumentativer Diskurskompetenz über Schüler:innenfragen bis zum diskurserwerbsförderlichen Handeln von Lehrpersonen. Positiv hervorzuheben sind die leicht zugänglichen Vorstellungen verschiedener Forschungsprojekte der einzelnen Beiträge, die auch Studierenden gut als Lektüre empfohlen werden können.

Im ersten Beitrag von Uta Quasthoff und Madeleine Domenech wird aus Sicht der interaktionalen Diskursanalyse (IDA) die zentrale Frage beantwortet, wie der Erwerb argumentativer Diskurskompetenz von Kindern in der Sekundarstufe I im Mündlichen und Schriftlichen im Rahmen der Aneignung einer oder mehrerer Sprachen von familialen Interaktionsformen als Erwerbsressource profitiert. Nachdem die Autorinnen die grundlegenden Konzepte Interaktion und Ressourcen sowie Diskurs, Medialität und Diversität im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit skizziert haben, bringen sie exemplarisch empirische Befunde aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt *Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I (FUnDuS)* ein. Zur Illustration werden Transkripte und Beispieltex te präsentiert. Dabei scheint das elternseitig gesteuerte Interaktionsmuster „Fordern und Unterstützen“ am wirksamsten für die Entwicklung argumentativer Diskursfähigkeit zu sein.

Veronika Mattes beschäftigt sich ebenfalls mit familialer Interaktion als Erwerbsressource und führt eine experimentelle Studie zur Sprachentwicklung im Bereich der lexikalischen Kompetenz in der L1 durch. Dabei stehen insbesondere die Wortbildung von Vorschul- und Schulkindern mit Deutsch als Erstsprache sowie der Einfluss ihrer älteren Geschwister darauf im Fokus. Die Autorin gibt zunächst einen Überblick über den Forschungsstand. Die experimentelle Studie zeigt, unter Anwendung eines lexikalischen Entscheidungstests und einer Definitionsaufgabe, einen Zuwachs an Derivationswissen der Kinder im Alter zwischen

sechs und acht Jahren, sowohl beim Erkennen echter und unechter Wörter als auch in Bezug auf die Bedeutung präfigierter Verben. Die Anzahl der älteren Geschwister erwies sich in post-hoc-Analysen der Daten als signifikant für das Erkennen derivierter Verben. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Einfluss der Interaktion mit älteren Geschwistern für die Entwicklung des späteren, formellen und schriftsprachlichen Wortschatzes förderlich ist.

Der Beitrag von Cordula Meißner und Elena Frick ist der einzige Beitrag im Sammelband, der sich korpuslinguistisch gesprochener Sprache widmet und diese anhand des Interaktionskorpus *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK)* beschreibt. Diese Beschreibung hilft dabei, die Konventionen längerer Redebeiträge zu erkennen und daraus Anforderungen an die gesprochene Sprache-Vermittlung in DaF/DaZ abzuleiten. Auf der Grundlage des korpuslinguistischen Ansatzes ziehen die Autorinnen dieser Studie zudem die Schlussfolgerung, dass im Unterricht Interaktionskorpora als Ressource für den Erwerb diskursiver Fähigkeit eingesetzt werden können.

Statt familialer Interaktionsformen steht im Beitrag von Sandra Reitbrecht die Frage im Vordergrund, wie Schüler:innen sich in die Ko-Konstruktion in einer expliziten Vermittlungsphase im Unterricht einer österreichischen Auslandsschule einbringen. Konkret geht es um Interviews mit Lehrpersonen, in der die Fragen der Schüler:innen hinsichtlich ihrer Bedeutung zur Ko-Konstruktion der Lernsituation untersucht werden. Nach einem Überblick über Forschungszugänge und -ergebnisse zu Schüler:innenfragen sowie Modelllernverfahren werden anhand der Datenanalyse eines transkribierten Interviews die Anzahl der Schüler:innenfragen, ihr kognitives Niveau sowie ihr Einfluss auf die Dynamik des Interviews analysiert. Die Daten stammen aus dem deutschsprachigen Fachunterricht an einer Auslandsschule, der videographiert wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler:innen mit ihren Fragen zur Ko-Konstruktion der Modelllernsituation beitragen und neben den jeweils fragenden Schüler:innen weitere Schüler:innen als Ko-Akteur:innen zentrale Rollen in der Entwicklung der Fragedynamik einnehmen.

Der Beitrag von Noelle Kinalzik, Vivien Heller und Miriam Morek beleuchtet die Lehrer-Lerner-Interaktion aus der Perspektive von Lehrenden. Quantitativ vergleichend wird das individuelle Repertoire, Unterrichtsgespräche diskurserwerbsförderlich zu steuern, bei vier Deutschlehrkräften untersucht. Die analysierten Fälle stammen aus dem Professionalisierungsprojekt *Sprachbildung interaktiv (Sprint)*. Die Ausgangsprofile des diskurserwerbsförderlichen Handelns der Lehrpersonen werden mithilfe des gesprächsanalytisch basierten, interaktionssensiblen Kodierinstrumentes ISKODIL herausgearbeitet. Damit werden globale Zugzwänge erfasst (z. B. Argumentieren, Erklären, Erzählen), partizipative Folgezüge (z. B. Redressieren, *Revoicings*) sowie die Aktivitäten der Zuhörenden (z. B. Elaborierungsfragen, klärende Nachfragen), die als diskurserwerbsförderlich gelten. Sie werden zu Beginn des Projekts, im Gegensatz zu lokalen Zugzwängen, von den Lehrkräften weniger häufig verwendet, d.h., Schüler:innen bekommen weniger diskursive Anforderungen gestellt. Die Ausgangsprofile können die Grundlage für weitere Professionalisierungsmaßnahmen sein.

Der Fokus des Beitrags von Ulla Licandro und Aleksandra Kappenberg ist die Peer-Interaktion zwischen neu zugewanderten Kindern im ersten Jahr des Kita-Besuchs. Entlang von sechs Beispielstudien mit Transkriptauszügen aus dem Forschungsprojekt *Neu immigrierte Kinder in der Kita – Individuelle Spracherwerbswege (NiKK)* wird diskutiert, welche Kommunikationsstrategien und Kompetenzen neu zugewanderte Kinder im DaZ-Erwerb in der Peer-Interaktion einsetzen. Eine Fallanalyse zeigt, dass diese Kinder

in der Lage sind, in der Initiierung und Aufrechterhaltung von Interaktionen eine Vielzahl von kommunikativen Strategien einzusetzen und zu kombinieren, z.B. Blickkontakt, lautspracheretzende und -ergänzende Gesten sowie Einzel- und Mehrwortäußerungen. Im Hinblick auf Forschung und Praxis sollten, so die Autorinnen, Peer-Interaktionen als wertvolle Ressource für den Zweitspracherwerb stärker wahrgenommen werden.

Ulrike Lüdtke, Hanna Ehlert und Ulla Licandro fokussieren aus der Perspektive einer relationalen Sprachdidaktik ebenso das Potenzial von Peers im Spracherwerb. Die Autorinnen arbeiten spracherwerbstheoretisch ausführlich die Einflüsse von Peer-Interaktion auf die Sprachentwicklung heraus und stellen auf dieser Grundlage ein Modell sowie Varianten einer relationalen Didaktik vor. Mit vier Praxisbeispielen von Kindern aus Kita und Grundschule beim Erwerb des Deutschen wird veranschaulicht, wie der Peer-basierte sprachdidaktische Ansatz bei verschiedenen Alters- oder Zielgruppen und mit verschiedenen sprachlichen Lerngegenständen eingesetzt werden kann.

Im letzten Beitrag des Bandes analysiert Magdalena Knappik interaktionslinguistisch zwei Interaktionssequenzen aus theaterpädagogischen Unterrichtssettings in einer mehrsprachigen Grundschule, in denen komplexe sprachliche Realisierungen beobachtet werden. Die verwendeten Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojekts *Sprachaneignung als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* erhoben, einer linguistischen Ethnographie mit spracherwerbstheoretischem Erkenntnisinteresse. Das Ergebnis zeigt, dass die beobachtbaren sprachlichen Phänomene durch das theaterpädagogische Setting erklärbar sind. Theaterpädagogische Settings können also als Ressource zum Spracherwerb mehrsprachiger Kinder in der Migrationsgesellschaft dienen.

Der vorliegende Sammelband erfüllt in sehr hohem Maße die selbst gestellten Ansprüche, die Frage nach dem erwerbsfördernden Potenzial von Interaktion für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb in unterschiedlichen Konstellationen und Lernsettings auszuloten sowie aus theoretischer, didaktischer und empirischer Perspektive zu beantworten. Er ist sowohl für Wissenschaftler:innen und Studierende, die an der Interaktion im Spracherwerbsprozess interessiert sind, als auch für Lehrkräfte empfehlenswert. Für erstere bietet das Buch einen umfangreichen Einblick in unterschiedliche Praktiken und Forschungsmethoden in Bezug auf Interaktion, für letztere dient es dazu, mit sozialer Interaktion als Ressource innovativ umzugehen und ihr erwerbsförderndes Potenzial in der Praxis auszuschöpfen.

1 Literaturangaben

- Foster, Pauline; Ohta, Amy Snyder (2005): Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics* 26 (3), 402–430.
- Ellis, Nick (2015): Cognitive and social aspects of learning from usage. In: Cadierno, Teresa; Eskildsen, Søren Wind (Eds.): *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: de Gruyter Mouton, 49–73.
- Swain, Merrill; Watanabe, Yuko (2013): Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In: Chapelle, Carol A. (Eds.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 3218–3225.

Kontakt Daten

Karin Aguado

Universität Kassel
karin.aguado@uni-kassel.de

Marta García García

Georg-August-Universität Göttingen
marta.garcia@phil.uni-goettingen.de

Thorsten Huth

University of Tennessee, USA
huth@utk.edu

Zeynep Kalkavan-Aydin

PH Freiburg
kalkavanay@ph-freiburg.de

Carmen Konzett-Firth

Universität Innsbruck
Carmen.Konzett@uibk.ac.at

Milica Lazovic

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

Kristina Peuschel

Universität Augsburg
kristina.peuschel@uni-a.de

Michael Schart

Friedrich-Schiller-Universität Jena
michael.schart@uni-jena.de

Olcay Sert

Mälardalen University, Sweden
olcay.sert@mdu.se

Florian Thaller

Seoul National University, Republik Korea
thaller@snu.ac.kr

Chen Zhang

Universität Augsburg
chen.zhang@uni-a.de

