

# Gemeinsames sprachliches Handeln in Gruppenarbeitsphasen im Anfängerunterricht – Eine empirische Studie

Olga Czyzak<sup>1</sup>

In spite of the fact that the benefits of group work for language learning in classroom settings are widely acknowledged, it is still treated with caution in many places. Especially in beginner classes, group work might be avoided due to an assumed lack of communicative proficiency. In this paper, results from a class-based study examining peer interactions in communicative group work tasks in a German language class in a Japanese university will be presented. Focusing on verbal interaction, this paper will identify the main dimensions of communication during group work, as well as describe how learners realize different speech acts. Initial results indicate that the language performance varies vastly between the different dimensions.

## 1. Einleitung

Die zentrale Forderung an den Fremdsprachenunterricht der Gegenwart besteht darin, die Lernenden zu handlungsfähigen Aktanten in der Fremdsprache zu machen. Dies soll in handlungsorientierten Unterrichtskonzepten mittels Interaktionen untereinander zur Förderung sozialer Kompetenz und Erhöhung des Sprechanteils erreicht werden. Unter dem Stichwort *active learning* werden daher seit 2012 in japanischen Schulen und Hochschulen kooperative Lernsettings auch auf bildungspolitischer Ebene verstärkt gefördert (Sakai 2017), was häufig mit der expliziten Forderung nach vermehrtem Einsatz von Gruppenarbeit verknüpft ist. Oft herrscht jedoch Unklarheit darüber, wie genau Gruppenarbeit als Teil des Gesamtunterrichts zu integrieren ist bzw. was innerhalb der Gruppe passiert. Welche sprachlichen Handlungen werden in einer Gruppenarbeit benötigt? Wie werden sie umgesetzt? Welche sprachlichen Handlungen stellen die Lernenden vor besondere Herausforderungen?

Im vorliegenden Beitrag soll diesen Fragen anhand erster Ergebnisse einer Studie im Bereich Deutsch als Fremdsprache im Anfängerunterricht an einer Universität in Japan nachgegangen werden. Nach einer Skizzierung des theoretischen Hintergrunds der Untersuchung werden der Unterrichtskontext sowie das For-

---

1 Korrespondenzadresse: Olga Czyzak, Reitaku Universität, 2-1-1 Hikarigaoka, 277-8686 Kashiwa-shi, Japan, E-Mail: oczak@reitaku-u.ac.jp

schungsverfahren umrissen und anschließend ausgewählte Untersuchungsergebnisse vorgestellt. Den Abschluss bildet ein Fazit zu den Resultaten sowie ein Ausblick auf weitere Untersuchungsschritte.

## **2. Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht**

Die Bezeichnungen Gruppenarbeit oder Gruppenunterricht (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 114) verweisen in erster Linie auf eine Sozialform, in der sich die Lernenden gemeinsam einer Aufgabe oder mehreren, aufeinander abgestimmten Lernaktivitäten in Kleingruppen widmen (u.a. Rösler 2012: 98). Die ideale Größe von Gruppen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wird in der Regel zwischen drei und sechs Mitgliedern angesiedelt. Einerseits wird Gruppenarbeit als Gegenentwurf zum klassischen Frontal- oder Klassenunterricht unter der Regie einer Lehrperson gesehen, andererseits zur Einzelarbeit, in der Lernende sich im Stillen mit Lehrmaterialien auseinandersetzen (u.a. Schramm 2010: 1182f.). Basierend auf Überlegungen des soziokulturellen bzw. interaktionistischen Konstruktivismus bestehen die besonderen Vorzüge von Gruppenarbeit in der Interaktion der Lernenden untereinander und somit dem gemeinsamen Aufbau neuen Wissens (u.a. Hufeisen & Riemer 2010: 742).

Neben Vorteilen für die rein sprachliche Entwicklung, wie der Schaffung von mehr Möglichkeiten für die einzelnen Lernenden, zu Wort zu kommen, oder der Gelegenheit, tatsächlichen Informationsaustausch untereinander zu erleben (u.a. Huneke & Steinig 2013: 123), wird insbesondere die Förderung sozialer Kompetenzen als Vorteil von Gruppenarbeit angesehen. Verläuft die Gruppenarbeit erfolgreich, können die Lernenden nicht nur ihre Sprachkenntnisse ausbauen und festigen, sondern erleben das gemeinsame Bearbeiten einer Aufgabe als Lernprozess, den sie selbst steuern und in dem sie von den Kenntnissen und Ideen der anderen profitieren können (vgl. Rösler 2012: 99). Die Gruppenarbeit wird als motivierend empfunden und führt so zu einem positiven nachhaltigen Lernerlebnis (vgl. u.a. Olson 2017: 30). Speziell in Bezug auf sprachliche Handlungen konnte im Vergleich zu Unterrichtssettings im Plenum die Umsetzung einer größeren Bandbreite an sprachlichen Handlungen bei den Lernenden empirisch nachgewiesen werden (u.a. Würffel 2007: 3).

In der Praxis zeigt sich aber, dass das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten unter Lernenden nicht unbedingt reibungslos abläuft. Ein häufig genanntes Problem ist das Phänomen der Trittbrettfahrer, die wenig oder nichts zum Gruppenergebnis beitragen, aber als Teil der Gruppe mit bewertet werden (vgl. Rösler 2012: 100). Weitere Hürden werden in der sprachlichen Gestaltung der Gruppenarbeit

gesehen, da durch die fehlende Kontrolle einer Lehrperson eine Nutzung der L1 sowie die Einschleifung nicht zielsprachlicher Formen befürchtet wird. Außerdem wird diese Unterrichtsform im Vergleich zum klassischen Frontalunterricht oft als defizitär in Bezug auf die Vermittlung umfangreicher Inhalte in kurzer Zeit eingeschätzt (u.a. Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 114). Diese Wahrnehmung der Gruppenarbeit spiegelt sich im vergleichsweise seltenen Einsatz im Unterrichtsalltag wider. So haben Untersuchungen im DaF-/DaZ-Bereich gezeigt, dass Gruppenarbeit mit 15% der Unterrichtszeit entsprechend selten in der Praxis umgesetzt wird (Demmig 2007: 178), was insbesondere vor dem Hintergrund der hohen Wertschätzung von kooperativen Lernformen für den tertiären Bildungsbereich in neueren lerntheoretischen Publikationen verwundert (Johnson, Johnson & Smith 2007: 16). Eine Befragung Deutschlehrender in Japan hat zwar ergeben, dass rund 34% des Gesamtunterrichts für Gruppenarbeit verwendet werden (JGG-Komitee 2015), unklar bleibt, was genau unter Gruppenarbeit verstanden wird.

### **3. Sprachliche Handlungen im Fremdsprachenunterricht**

Unter Einfluss der Sprechakttheorie (Austin 1962; Searle 1969) erhielt die Idee, dass Sprechen eine Art der Handlung darstellt und somit unter Berücksichtigung seiner Funktion und der Sprecherabsicht vermittelt werden sollte, Einzug in didaktische Konzepte. Daraus folgte eine Wandlung des Fremdsprachenunterrichts, dessen Fokus bis dahin auf der Beschreibung und Erklärung linguistischer Phänomene lag, zu einer Schulung kommunikativer Kompetenzen, durch die versucht wird, die Komplexität zwischenmenschlicher Interaktionen abzubilden und auch im Unterricht zu stärken (Portmann-Tselikas 2001: 249f.). Sprachliches Handeln rückte in den Mittelpunkt theoretischer und methodischer Überlegungen (Rösler 2012: 77).

#### **3.1 Sprachliche Handlungen als Lernziele**

Häufig ist im didaktischen Diskurs von Sprachhandlungen die Rede, die sich durch konkrete Redemittel zur Kommunikation in diversen Situationen realisieren lassen. Vor allem in Lehrwerken wie etwa "Menschen" (Evans, Pude & Specht 2012) oder "studio d" (Funk, Kuhn & Demme 2005) und Fertigkeitsschreibungen für Prüfungen wie "Profile Deutsch" (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag 2002), die sich am "Gemeinsamen europäischen Refe-

renzrahmen für Sprachen" (GeR) orientieren, findet man Hinweise auf Sprachhandlungen, die in einzelnen Kapiteln behandelt oder auf bestimmten Niveaustufen beherrscht werden sollen. In "Profile Deutsch" etwa werden Sprachhandlungen in sechs Hauptgruppen aufgelistet und mit Verweisen zu artverwandten Sprachhandlungen mit ähnlicher Redeabsicht versehen, z.B. Handlungen, die dem Informationsaustausch dienen, wie etwa erklären, berichten oder sich vergewissern (Glaboniat et al. 2002: 140f.). Mit Fortschreiten des Sprachniveaus soll das Repertoire erweitert und die Ausdrucksweise verfeinert werden (ebd.: 30f.).

Solche Listen von Sprachhandlungen und dazugehörigen Übungen und Aufgaben stellen eine didaktisch aufbereitete, vereinfachte Version sprachlichen Handelns dar. Reales sprachliches Handeln findet aber stets in einem konkreten Rahmen statt, in dem zahlreiche Faktoren, wie Ort, Zeit, soziale Beziehungen etc., einen entscheidenden Einfluss auf die Realisierung der Sprachhandlung ausüben. Für Lernende sind es jedoch oft nicht die im Lehrwerk behandelten Interaktionen, z.B. mit dem Bäcker oder im Restaurant, sondern das Erleben und der Aufbau wirklicher Interaktion in der Kommunikation mit anderen Lernenden bzw. mit der Lehrperson im Fremdsprachenunterricht selbst. Ort und Zeit sind durch einen institutionellen Rahmen vorgegeben und die sozialen Beziehungen zwischen den Interaktanten bestehen bereits und entwickeln sich im Laufe des gemeinsamen Lernprozesses weiter (u.a. Spiegel 2006: 26). Zudem verfügen in Sprachkursen außerhalb des Zielsprachenlandes die Interaktanten meist über dieselbe Ausgangssprache, sodass die Verwendung der Zielsprache vor allem unter gruppenarbeitsungewohnten Lernenden als künstlich wahrgenommen wird (vgl. u.a. Philp, Adams & Iwashita 2014: 82). Die Verständigung über die Aufgabebearbeitung oder die Organisation innerhalb der Gruppe wird im Unterricht aber meist nicht zentral thematisiert, obwohl sie einen wesentlichen Bestandteil der Kommunikation in der Zielsprache darstellt. Ebenso gehört das sprachliche Handeln in Gruppenarbeitsprozessen trotz seiner allgemein anerkannten Bedeutung zu den wenig erforschten Phänomenen. Wie gestaltet sich nun sprachliches Handeln in einem so speziellen Kontext wie dem Fremdsprachenunterricht?

### **3.2 Sprachliche Handlungen im Plenum**

Zahlreiche Arbeiten widmen sich der Frage nach der Funktion und Umsetzung sprachlichen Handelns im Unterricht im schulischen Kontext (u.a. Becker-Mrotzek & Vogt 2009). Im Zentrum des Interesses steht meist die Kommunikation der Lehrperson mit den Lernenden, also die Unterrichtskommunikation im Plenum,

insbesondere das sprachliche Handeln der Lehrperson und die damit einhergehende Unterrichtsgestaltung.

In vielen Studien wurde herausgearbeitet, dass sich sprachliches Handeln in der Unterrichtskommunikation in mehrere Kategorien unterteilen lässt. Es wird mindestens zwischen unterrichtsorganisatorischen und themenbezogenen Aktivitäten unterschieden (vgl. Ehlich & Rehbein 1986: 7), wobei nur letztere der Wissensvermittlung dienen. Speziell im Fremdsprachenunterricht tritt neben die inhaltliche Arbeit die Behandlung sprachlicher Aspekte, die entweder durch die Lehrperson selbst oder die Bearbeitung von Materialien erfolgt (vgl. Lauerbach 1989: 255, Walsh 2011: 113). Darüber hinaus werden typische Handlungsmuster, wie das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen (Ehlich & Rehbein 1986) oder das IRF-Muster (Sinclair & Coulthard 1975) erkannt. Für letzteres ist kennzeichnend, dass auf eine Initiation (*initiation*) durch die Lehrperson in der Regel eine Reaktion (*response*) der Lernenden folgt, die wiederum durch ein lehrerseitiges Feedback (*feedback*) evaluiert wird. Die Beschreibung dieser Muster macht deutlich, dass die unterrichtliche Interaktion im Plenum in vielen Kontexten einem von der Lehrperson vorgesehenen Ablauf folgt. Lernerseitige sprachliche Handlungen sind in der Regel reagierend und Äußerungen, die dem beabsichtigten Verlauf nicht entsprechen, werden zwar zur Kenntnis genommen, beeinflussen das Unterrichtsgespräch aber häufig nicht gravierend (Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 92).

In der Gruppenarbeit hingegen bekommen Lernende die Gelegenheit, den Unterrichtsverlauf stärker zu bestimmen und sprachlich initiiert zu handeln. Es stellt sich also u.a. die Frage, wie bestimmte sprachliche Handlungen, die im Plenum häufig eine Domäne der Lehrperson darstellen, in der Gruppenarbeitsphase von den Lernenden selbst umgesetzt werden bzw. welche Sprachhandlungen gruppenarbeitsspezifisch sind.

### **3.3 Sprachliche Handlungen in der Peer-Interaktion**

Vor allem in der englischsprachigen Literatur im Forschungskontext des *Task Based Language Teaching* (TBLT) finden Interaktionen unter Lernenden unter dem Stichwort *peer interaction* oder *collaborative language learning* unter verschiedenen Aspekten (vgl. u.a. Ellis 2003, Philp et al. 2014) Beachtung. Spezifische Interaktionssequenzen, denen besondere Signifikanz für den Lernprozess zugeschrieben wird, werden auf ihre Korrelation mit anderen Faktoren, wie Komplexitätsgrad der Aufgabe oder Leistungsstand der Lernenden, untersucht. Solche Sequenzen stellen Aushandlungsprozesse dar, in denen sich die Lernenden über

sprachliche oder inhaltliche Aspekte austauschen und dadurch kognitive Vorgänge auslösen, die Lernprozesse anstoßen können. Die so genannten *negotiations for meaning (NfM)* werden durch Verständigungsprobleme initiiert und veranlassen Lernende, etwa durch Rückfragen des Gesprächspartners, ihre Aussage zu paraphrasieren oder zu erklären (vgl. Ellis & Barkhuizen 2005: 166f.). Solche Aushandlungsprozesse können sich sowohl auf inhaltliche Aspekte beziehen, in denen Sinnbezüge fokussiert werden, als auch sprachliche Fragen zum Gegenstand haben, in denen es um grammatische oder phonologische Unklarheiten geht (vgl. Foster & Ohta 2005: 405). Im Einzelnen setzen sich Bedeutungsaushandlungsprozesse aus mehreren Aushandlungszügen (*moves*) zusammen und lassen sich in Aussagen, Nachfragen oder Feedback und die darauffolgenden Antworten, z.B. Erklärungen, Begründungen oder modifizierte Aussagen, unterteilen (vgl. u.a. Eckerth 2003).

Sprachstrukturellen Aushandlungsprozessen wird unter der Bezeichnung *language related episodes (LRE)* besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Mit *LRE* werden Äußerungen der Lernenden bezeichnet, in denen die Sprache selbst, ihre Verwendung oder Struktur thematisiert wird (vgl. Swain & Lapkin 1998: 326). Zwar befassen sich Lernende in *LRE* stets mit sprachlichen Aspekten, doch können diese sehr unterschiedlich realisiert werden. So beschreibt Ohta (2001: 89f.) in ihrer Studie zu Lernprozessen im Unterricht Japanischlernender einerseits ausdrückliche Fragen oder Bitten um Hilfe und Korrektur, andererseits ergänzen Lernende Sätze anderer auch, ohne explizit darum gebeten zu werden, wenn offensichtliche Formulierungsprobleme vorliegen oder geben ihren Mitlernenden Zeit, ihre Redebeiträge zu beenden.

Solche Studien zeigen, dass Gespräche zwischen Lernenden in Partner- und Gruppenarbeiten kontextbedingt äußerst unterschiedlich verlaufen können. Wichtige Faktoren hierbei sind einerseits der Grad an Gleichheit zwischen den Lernenden, in Bezug auf die Einflussnahme auf den Prozess der Aufgabenbearbeitung, andererseits die Gegenseitigkeit, d.h., wie sehr die Lernenden aufeinander und auf Ideen und Redebeiträge der anderen eingehen (vgl. Storch 2002: 127f.). Ist beides nicht gegeben, liegt kein kollaboratives Verhalten vor (vgl. Feick 2016: 169), was eine Zusammenarbeit erschwert oder sogar unmöglich macht. Lernende fühlen sich unwohl und sehen aus Verlegenheit davon ab, sich gegenseitig zu korrigieren oder zu loben (vgl. u.a. Sato & Viveros 2016: 94). Partner- oder Gruppenarbeit wird als lästig empfunden und führt zu Frust bei Lernenden und Lehrenden, und die gewünschten positiven Effekte des gemeinsamen Lernens können nicht genutzt werden.

Im vorliegenden Beitrag sollen die sprachlichen Handlungen und deren Realisierung in Gruppenarbeitsphasen im Anfängerunterricht genauer betrachtet wer-

den. Neben sprachbezogenen Aushandlungsprozessen, sollen auch weitere Äußerungen, die für den erfolgreichen Ablauf der Gruppenarbeit relevant sind, ermittelt werden.

#### **4. Eine gesprächsanalytische Annäherung**

Zur Erfassung von unterrichtlichen Interaktionszusammenhängen sowohl im schulischen als auch universitären Unterricht wird oft auf gesprächsanalytische Ansätze zurückgegriffen (vgl. u.a. Spiegel 2006, Becker-Mrotzek & Vogt 2009, Philp et al. 2014). So sollen auch für die vorliegende Studie die sprachlichen Handlungen in den Gruppenarbeitsgesprächen herausgearbeitet werden. Eine erste Annäherung an die Daten erfolgt über die Erfassung der Makrostruktur der einzelnen Gruppenarbeitsphasen. Ähnlich wie in der Unterrichtsinteraktion im Plenum muss auch in der Gruppe der Ablauf der einzelnen Unterrichtsphasen besprochen werden (vgl. Ehlich & Rehbein 1986: 7). Ein wesentlicher Unterschied zur Kommunikation im Plenum besteht jedoch darin, dass dort die Aufgabe der "Organisation unterrichtlichen Handelns" (Lauerbach 1989: 255f.) der Lehrperson zufällt, während in einer Gruppe diese Aufgabe von den Lernenden übernommen werden muss. Dies wiederum kann auf unterschiedliche Arten geschehen, indem einzelne Gruppenmitglieder das Vorgehen bestimmen oder die Gruppe gemeinsam aushandelt, wie vorgegangen werden soll (vgl. Feick 2016: 113).

In einer Organisations- oder Vorbereitungsphase einigen sich die Lernenden auf einen Ablauf und finden sich in die Gruppenarbeit ein, bevor sie sich auf die eigentliche inhaltliche Arbeit konzentrieren; z.B. besprechen sie den Arbeitsauftrag, klären, wer was macht oder gemacht hat, sofern etwas vorbereitet wurde, und bestimmen die Reihenfolge der Redebeiträge oder die Verteilung von Teilaufgaben (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 117f). Den Kern der Gruppenarbeit bildet die inhaltliche Auseinandersetzung mit der eigentlichen Aufgabe und entspricht somit der themenbezogenen Arbeit (vgl. 3.2). In Fremdsprachenkursen wird diese durch sprachbezogene Episoden ergänzt, in denen die Sprachverwendung thematisiert wird. Hinweise auf solche Kategorien finden sich unter unterschiedlichen Bezeichnungen in diversen Studien: Diskurstypen (Ehlich & Rehbein 1986), Ordnungen (Lauerbach 1989), Themen (Pelchat 2017), *Context* (Seedhouse 2004), *Mode* (Walsh 2011) oder Sequenz (Schart 2019). Jedoch fehlen umfassende Definitionen der Kategorien, so dass eine trennscharfe Unterscheidung der Begriffe nicht möglich ist. Daher wird im Folgenden der Begriff der Interaktionsebene aus der Theorie der Interaktionskonstitution von Kallmeyer (1982, zit. nach Spranz-Fogasy 2002: 27) entliehen und für die vorliegende Studie

angepasst. Von Spiegel (2006) wurde dieses Konzept auf einen schulischen Unterrichtskontext übertragen und in Anlehnung an die Verwendung des Begriffs in ihrer Unterrichtsanalyse soll unter verbaler Interaktion "das gemeinsame sprachliche Handeln" (ebd. 2006: 6) verstanden werden. Der Begriff Ebene soll hier weniger in seiner hierarchischen als viel mehr in seiner vielschichtigen Eigenschaft verstanden werden. So sind alle Ebenen stets präsent, doch treten sie je nach Fokus des Gesprächs mehr oder weniger in den Vordergrund (vgl. Spiegel 2006: 11f).

## **5. Methodisches Vorgehen**

### **5.1 Erkenntnisinteresse**

Sprachliches Handeln in Gruppen ist bereits in der Muttersprache komplex, nicht zuletzt, weil sich die einzelnen Gruppenmitglieder zunächst zueinander positionieren und anschließend fortwährend das weitere Vorgehen aushandeln müssen. Folglich sehen sich Lernende in der Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht einer Vielzahl von Hürden gegenüber, da sie zusätzlich zu den sprachlichen Herausforderungen auch die der Interaktion bewältigen müssen. Im Folgenden soll anhand von im regulären Unterricht erhobenen Interaktionsdaten den folgenden Fragen nachgegangen werden:

1. Welche Interaktionsebenen können in der Gruppenarbeit identifiziert werden?
2. Welche sprachlichen Handlungen sind charakteristisch auf den verschiedenen Ebenen?
3. Wie realisieren Lernende diese Handlungen in Bezug auf Ausdrucksmittel und Sprachwahl?
4. Welche sprachlichen Handlungen stellen die Lernenden vor besondere Herausforderungen?
5. Worin könnten die Schwierigkeiten begründet sein?

### **5.2 Unterrichtskontext und Untersuchungsteilnehmende**

Das Datenkorpus basiert auf Videoaufnahmen von Gruppenarbeitsphasen aus dem Deutschunterricht für Studierende der Abteilung für deutsche Sprache und Kultur der Reitaku Universität in Japan. Der Kurs setzt sich aus 15 Studierenden,

5 Studenten und 10 Studentinnen, im Alter von 18 bis 19 Jahren zusammen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung seit etwa sechs Monaten Deutsch lernten und sich somit auf der Niveaustufe A1/A2 befanden. Der wöchentliche Umfang des Sprachunterrichts umfasst 4 Einheiten a 90 Minuten und wird durch weitere Kurse mit Bezug zur deutschen Sprache aber mit inhaltlichem Fokus ergänzt. Die Unterrichtsgestaltung folgt einem aufgaben- und inhaltsbasierten Ansatz mit besonderem Fokus auf kooperativen Lernformen<sup>2</sup>.

### 5.3. Datenerhebung und -aufbereitung

Im Rahmen eines Dissertationsprojekts zur Interaktion unter Lernenden wurden über einen Zeitraum von fünf Wochen wöchentlich vier Gruppen bei der Bearbeitung kommunikativer Aufgaben im Unterricht videografiert, wobei die Lehrperson und die Forscherin nicht identisch sind<sup>3</sup>. Sowohl die Aufgaben als auch die Gruppenkonstellationen variieren in den einzelnen Sitzungen. Jede aus drei bis vier Studierenden bestehende Gruppe wurde mittels zweier Action-Kameras aufgenommen, die an den Tischkanten zwischen zwei Lernenden befestigt waren. Im Sinne des Bestimmungsrechts an den eigenen Daten (vgl. Legutke & Schramm 2016: 109) wurden die Aufnahmen innerhalb der Gruppen von den Mitgliedern selbständig gestartet und gestoppt, d.h. die Lernenden konnten sich zuerst in den Gruppen einrichten und die Aufnahmen beginnen, wenn sie bereit dazu waren und beenden, sobald sie ihrer Meinung nach die Aufgabe beendet hatten<sup>4</sup>. Im Vorfeld der Datenerhebung wurde den Untersuchungsteilnehmenden das Forschungsvorhaben ausführlich erläutert und die Gelegenheit, Nachfragen zu stellen, gegeben. Die Einverständniserklärung aller Beteiligten liegt in schriftlicher Form vor.

Da sich das Datenkorpus noch im Aufbau befindet, soll für den vorliegenden Beitrag nur die erste erfasste Gruppenarbeit herangezogen werden. Vor der hier dokumentierten Gruppenarbeit wurde den Lernenden ein Fotoprojekt eines Künstlers vorgestellt, für das er Dinge seines alltäglichen Lebens fotografierte ("Mannheimer Bestandsaufnahme" von Florian Slotawa, vgl. Anhang). In einer

---

2 Für eine umfassende Darstellung des Kursprogramms siehe Schütterle & Hamano 2018.

3 Neben den Interaktionsdaten aus dem Unterricht wurden auch introspektive Daten erhoben, die aber in der vorliegenden Studie keine Berücksichtigung finden.

4 Zuerst wurde die Aufgabenstellung für die Gruppenarbeitsphase im Plenum erklärt und die Möglichkeit gegeben, Fragen zu stellen, dann bewegten sich die Lernenden in ihre neuen Gruppen und richteten sich ein. Anschließend fragte die Lehrperson erneut, ob alles klar sei und forderte die Lernenden dazu auf, mit der Gruppenarbeit zu beginnen, woraufhin jede Gruppe in Eigenregie die Aufnahme startete. Hinweise darauf, dass aufgabenrelevante Absprachen vor Beginn oder nach Beendigung der Aufnahmen erfolgten, finden sich in den Daten nicht.

Vorbereitungsphase auf die kommunikative Aufgabe hatten die Lernenden Gelegenheit, gemeinsam in Kleingruppen mit Hilfe der Fotos Vermutungen über den Fotografen und seine Lebensgewohnheiten anzustellen und zu notieren. Für die videografierte Gruppenarbeit fanden sich die Studierenden in neuen Gruppen ein und tauschten sich über ihre zuvor gesammelten Vermutungen aus<sup>5</sup>.

In der betreffenden Unterrichtsstunde waren 14 von insgesamt 15 Studierenden anwesend, so dass zwei Vierergruppen und zwei Dreiergruppen gebildet werden konnten. Die Gruppenarbeit dauerte rund 18 Minuten. Die videografierten Daten wurden in literarischer Umschrift in Anlehnung an HIAT (Rehbein, Schmidt, Meyer, Watzke & Herkenrath 2004) in der Transkriptionssoftware EXMARALDA<sup>6</sup> in Partiturschreibweise transkribiert.

## 6. Empirische Analyse: Interaktionsebenen

Im zugrundeliegenden Datenmaterial konnten im Wesentlichen drei Interaktionsebenen ermittelt werden die sich auf Vorgehen, Inhalt und Sprache beziehen. Die einzelnen Ebenen wurden anhand des Verbaltranskripts der einzelnen Gruppen mit Hilfe der Software MaxQDA mit Blick auf den Interaktionsfokus kodiert. Während auf der Vorgehensebene das eigene und gemeinsame Vorgehen im Vordergrund steht, werden auf der inhaltlichen Ebene der Aufgabeninhalt, und auf der Sprachebene sprachstrukturelle und wortschatzbezogene Fragen fokussiert (*LRE*). Hinzu kommen weitere Komponenten, die als Beziehungsebene zusammengefasst werden. Hierzu werden begleitende Handlungen gezählt, die sich zwar nicht unmittelbar auf die Hauptebenen beziehen lassen, aber doch als phatische Kommunikation Teil der Gruppenarbeit sind, wie etwa Exkurse zu nahe verwandten Themen, Scherze oder Verweise auf die weitere Lernumgebung (vgl. Pelchat 2017: 136; Scharf 2019: 156). Abbildung 1 veranschaulicht die Abfolge der Interaktionsebenen in den einzelnen Gruppen.

---

5 Der Wortlaut der Aufgabenstellung mit Erläuterungen findet sich im Anhang.

6 <https://exmaralda.org/de/>

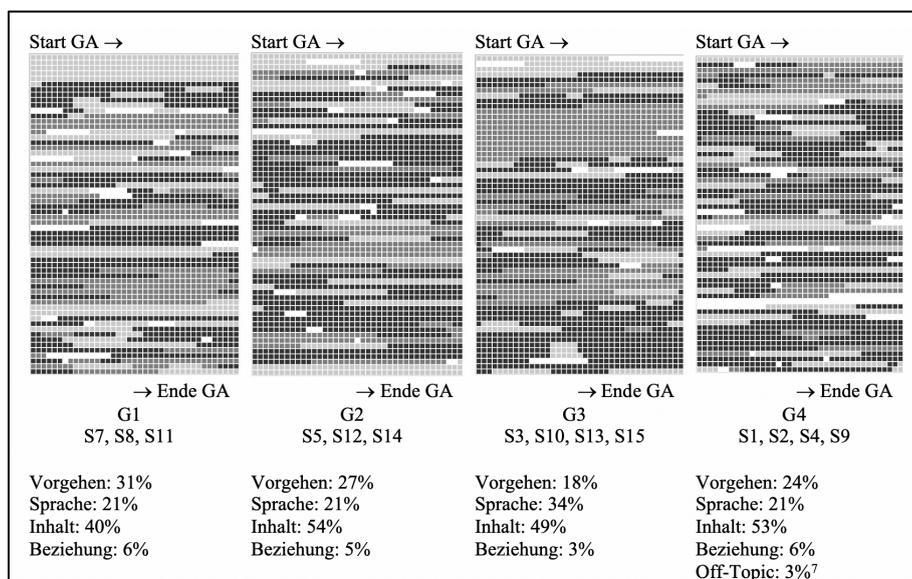


Abbildung 1: Interaktionsebenen in der Gruppenarbeit  
(hellgrau: Vorgehen, dunkelgrau: Sprache, schwarz: Inhalt, weiß: Beziehung)

Zwar finden sich alle vier Ebenen in allen Gruppen wieder, doch ist auf den ersten Blick ersichtlich, dass sich die Abläufe in den einzelnen Gruppen stark unterscheiden. Während sich die Lernenden in G4 zu Beginn der Arbeitsphase vergleichsweise kurz über das gemeinsame Vorgehen verständigen, nimmt dieser Austausch in den übrigen Gruppen wesentlich mehr Raum ein. Alle vier Gruppen kehren immer mal wieder auf die Vorgehensebene zurück, doch spielt diese in G3 im weiteren Verlauf eine vergleichsweise geringe Rolle. Auch die Gewichtung der anderen Ebenen variiert von Gruppe zu Gruppe. In G1, G2 und G4 etwa wird nur vereinzelt auf sprachliche Fragen eingegangen, wohingegen sich die Studierenden in G3 mehrmals ausführlich auf sprachlicher Ebene austauschen.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der bei der genaueren Betrachtung der einzelnen Interaktionsebenen an Bedeutung gewann, ist die Sprachwahl während der Gruppenarbeit. Zwar bemühen sich alle Gruppen viel Deutsch zu benutzen, doch greifen die Lernenden insbesondere zu Beginn der Gruppenarbeit auf der Vorgehensebene immer wieder auf das Japanische zurück. Die Berücksichtigung der Sprachwahl spielt in der hier zugrundeliegenden Literatur eine untergeordnete Rolle, zum einen da die Arbeiten im muttersprachlichen Unterricht angesiedelt waren (u.a. Spiegel 2006) und zum anderen da als Untersuchungsumfeld bewusst fortgeschrittene Kurse gewählt (u.a. Feick 2016) oder nur zielsprachliche Auszüge

fokussiert wurden (u.a. Foster & Ohta 2005). In Studien, in denen das Verhältnis von L1 und L2 thematisiert wird, fällt der Rückgriff auf die Muttersprache sehr gering aus (vgl. Schart 2019: 218). Im Laufe der hier beschriebenen Analyse jedoch ergab sich eine gewisse Relevanz für den vorliegenden Beitrag, wie in Abbildung 2 zu erkennen ist. Eine detaillierte Aufschlüsselung nach Sprachen und Interaktionsebenen würde den Rahmen des Beitrags sprengen, doch vermittelt die Darstellung einen Eindruck der Sprachverteilung von L1 und L2 in den einzelnen Gruppen. In der folgenden Darstellung der sprachlichen Handlungen auf den einzelnen Ebenen wird die Sprachwahl an relevanten Stellen thematisiert.

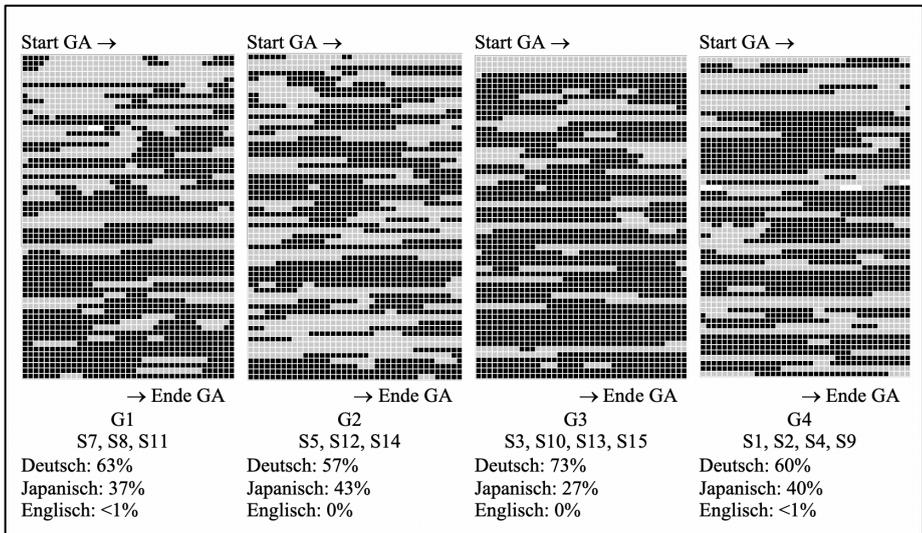


Abbildung 2: Sprachverwendung in der Gruppenarbeit (grau: Japanisch, schwarz: Deutsch, weiß: Englisch)

Wie sich die sprachlichen Handlungen auf den einzelnen Interaktionsebenen gestalten, soll im Folgenden anhand von Transkriptauszügen skizziert werden.

## 6.1 Vorgehensebene

In Gruppenarbeitsphasen spielen auf der Vorgehensebene Fragen eine entscheidende Rolle, da die Lernenden zum Beispiel klären müssen, womit sie beginnen sollen oder wer was machen möchte. Die Organisation des gemeinsamen Vorgehens kann durch einen Vorschlag oder eine Aussage angestoßen werden, indem

ein Lerner etwa ankündigt, er werde nun mit der Bearbeitung der Aufgabe beginnen, und dies dann auch tut. In der Gruppe G4 wurde das Vorgehen zu Beginn der Gruppenarbeit kurz in der L1 thematisiert (Abb. 3).

[1]

	4 [00:11.0]	5 [00:12.3]	6 [00:16.8]	7 [00:17.6]	8 [00:18.3]
S1 [nv]		<i>blättern</i>			
S2 [v]	誰から行く？		じゃあ		
S2 [v_dt*]	wer fängt an?		also		
S2 [nv]		<i>blättern</i>			
S4 [nv]		<i>blättern</i>			
S9 [v]			じゃあ	普通になんか何か	Foto ein から
S9 [v_dt]			also dann	sollen wir dann einfach ab	Foto eins
S9 [nv]		<i>blättern</i>			

[2]

	9 [00:20.6]	10 [00:21.5]	11 [00:22.6]	12 [00:23.4]	13 [00:24.5]	14 [00:24.9]	15 [00:26.0]
S2 [v]	はいはい		お願いします	ja			はい
S2 [v_dt]	ja ja		dann bitte				ja
S2 [nv]	<i>nickt</i>		<i>nickt</i>				
S4 [nv]			<i>nickt</i>				
S9 [v]	順番に	発表していこう？		ja ja ja ja		foto drei	
S9 [v_dt]	der Reihe nach	vorstellen?					

Abbildung 3: GA1 G4: Beginn

S2 ergreift die Initiative und fragt, wer beginnen solle. S9 formuliert einen Vorschlag in der Form einer Frage, S2 äußert ihre Zustimmung und bittet S9 zu beginnen, zuerst auf Japanisch, und bekräftigt diese dann noch einmal auf Deutsch. Nachdem beide erneut ihre Zustimmung zum Ausdruck bringen, beginnt S9 mit der inhaltlichen Arbeit. Ein ähnlicher Einleitungsprozess lässt sich auch in den anderen Gruppen nachvollziehen.

Da die Aufgabe für diese Gruppenarbeit darin besteht, sich anhand von Fotos über Vermutungen zu einer Person auszutauschen, beziehen sich die meisten Äußerungen auf der Vorgehensebene auf die Verständigung darüber, welches Foto besprochen wird und ob man zu dem betreffenden Foto eine Vermutung hat oder nicht. Hierbei drängt sich der Gedanke auf, dass die Verständigung über die einzelnen Fotos bereits zur inhaltlichen Ebene gehören könnte. Da in den Interaktionsdaten deutlich wird, dass sich die Studierenden in der Vorbereitungsphase auf die Vermutungen und die dazugehörigen Begründungen konzentriert haben, lässt sich ableiten, dass für die Lernenden die Überleitung von einem Foto zum nächsten nicht zum Inhalt der Aufgabe zählt. Daher wurden diese Überleitungsepisoden hier zur Vorgehensebene gezählt vergleichbar mit der gesprächsorganisatorischen Ebene bei Spiegel (2006: 53). Die Überleitungen zwischen den einzelnen inhaltlichen Abschnitten werden überwiegend auf Deutsch (Abb. 4), manchmal aber auch auf Japanisch realisiert (Abb. 5). In beiden Sprachen bestehen diese kurzen

organisatorischen Redebeiträge aus einem oder zwei Wörtern, was im Folgenden veranschaulicht wird.

[1]

	238 [05:54.9]	240 [05:59.241]	[06:00.242]	[06:01.243]	[06:02.4]
<b>S2 [v]</b>		fünf	fünf		
<b>S4 [v]</b>	fertig fertig			fünf	
<b>S9 [v]</b>		fünf			
<b>S9 [nv]</b>	<i>nickt und klatscht</i>				

Abbildung 4: GA1 G4: Überleitung auf Deutsch

In Abbildung 4 verdeutlicht S4, dass der zuvor geäußerte inhaltliche Beitrag beendet ist, was S9 gestisch anerkennt, und S2 reagiert darauf mit dem Vorschlag bzw. der Ankündigung, dass es nun mit Foto fünf weitergehen soll. S9 bestätigt das, woraufhin S2 das rückbestätigt und die Gruppe anschließend mit der inhaltlichen Arbeit fortfährt.

Abbildung 5 stammt aus der Gruppe G2, die mit 43% Japanischanteil recht oft auf die L1 zurückgreift, und schließt unmittelbar an einen inhaltlichen Beitrag von S14 zu einem Foto mit der Nummer neun an.

[1]

	263 [06:38.0]	264 [06:40.4]	265 [06:41.9]	266 [06:42.8]
<b>S5 [v]</b>		九やってない		
<b>S5 [v_dt]</b>		neun habe ich nicht gemacht		
<b>S12 [v]</b>	はい私九やってないぞ			zehn
<b>S12 [v_dt]</b>	okay neun habe ich nicht gemacht			
<b>S14 [v]</b>			じゃあ	zehn
<b>S14 [v_dt]</b>			okay	dann

[2]

	267 [06:43.2]	268 [06:44.0]	269 [06:44.5]	270 [06:45.7]
<b>S5 [v]</b>	zehn	きた!		
<b>S5 [v_dt]</b>		jetzt bin ich dran		
<b>S12 [v]</b>	zehn			
<b>S14 [v]</b>			どうぞ	
<b>S14 [v_dt]</b>			bitte	

Abbildung 5: GA1 G2: Überleitung auf Japanisch

Sowohl S12 als auch S5 konstatieren auf Japanisch, dass sie nichts zu dem Foto beizutragen haben. Daraufhin leitet S14 zum nächsten Bild über und nachdem alle Gruppenmitglieder auf Deutsch bestätigen, dass es nun um Foto 10 gehen soll, gibt S5 wiederum auf Japanisch zu erkennen, etwas beitragen zu können, und bekommt das Rederecht von S14 zugeteilt.

Vereinzelt finden sich auch Episoden auf der Vorgehensebene, die sich nicht auf das gerade zu besprechende Foto beziehen. In Abbildung 6 etwa wird das fehlende Feedback von der Gruppe thematisiert. S13 hat zuvor auf der inhaltlichen Ebene einen Beitrag geleistet, woraufhin die Gruppe zwar signalisiert, dass

sie verstanden habe, anschließend aber in Schweigen verfällt. S13 fragt dann explizit auf Japanisch nach, ob es da keine Zustimmung gebe, woraufhin S10 schnell noch einmal eine Verstehensbestätigung auf Deutsch hervorbringt. S13 weist diese aber zurück und macht deutlich, dass er etwas anderes hören wolle, was ihm gerade aber nicht einfallt. S10 versucht es dann mit einer Zustimmungssphrase auf Deutsch, die von S13 akzeptiert wird.

[1]

	332 [08:24.9]	334 [08:26.4]	335 [08:27.2]
<b>S10 [v]</b>		ja alles klar	
<b>S10 [nv]</b>	<i>nickt</i>		
<b>S13 [v]</b>	同意はないですか		いやそれは何でしたっけあの
<b>S13 [v_dt]</b>	gibt's da keine zustimmung?		nee nicht das wie war das nochmal das äh

[2]

	336 [08:29.1]	337 [08:30.1]	338 [08:30.4]
<b>S10 [v]</b>	ah ich denke	のどこ?	auch
<b>S10 [v_dt]</b>		meinst du das?	
<b>S13 [v]</b>			hm

Abbildung 6: GA1 G3: Forderung nach Feedback

In G2 ist der Austausch der Vermutungen zu den einzelnen Fotos schnell beendet und die Mitglieder stellen nach längerem Schweigen fest, dass die eigentliche Gruppenarbeit erledigt ist. Daraufhin schlägt S5 mit einer sehr indirekten Formulierung in der L1 vor, durch einige anschließende Fragen den Austausch in der Gruppe fortzusetzen. S14 reagiert mit der Feststellung, dass sie die Fragen vergessen habe, und beginnt anschließend eine Frage zu formulieren.

[1]

	455 [12:23.3]	456 [12:26.4]
<b>S5 [v]</b>	えなんか質問とかなかったよね	
<b>S5 [v_dt]</b>	äh fragen oder so hatten wir ja jetzt nicht ne	
<b>S14 [v]</b>		忘れてた
<b>S14 [v_dt]</b>		hab ich vergessen

Abbildung 7: GA1 G2: Vorschlag für weiteres Vorgehen

Auf der Vorgehensebene finden sich also neben sprachlichen Handlungen, die sich auf den konkreten Ablauf beziehen, auch Vorschläge zur weiteren Zusammenarbeit oder ausdrückliche Forderungen nach bestimmten Äußerungen der Zustimmung oder des Verstehens. Diese Ebene weist somit Parallelen zu unterrichtsorganisatorischen Themen (Ehlich & Rehbein 1986) auf, die im Plenum von einer Lehrperson realisiert werden und die den Lernenden in der Regel nur rezeptiv vertraut sind. Die besondere Herausforderung dieser Interaktionsebene besteht

zum einen also darin, dass sie Sprachhandlungen umsetzen müssen, die ihnen weniger geläufig sind, zum anderen sind die notwendigen Äußerungen größtenteils nicht planbar und müssen spontan produziert werden (vgl. Schart 2019: 217). Auch wenn Redemittel für den Austausch zur Verfügung gestellt werden, muss das Vorgehen in der Regel ad hoc besprochen werden, was ein Grund einerseits für den häufigen Rückgriff auf die L1 und andererseits für den fragmentarischen Charakter vieler Äußerungen sein kann.

## 6.2 Sprachliche Ebene

Typisch für die Interaktion unter Lernenden sind sprachliche Handlungen, durch die eine erfolgreiche Kommunikation sichergestellt werden soll. Mittels Fragen bzw. Nachfragen überprüfen Lernende im Rahmen von Aushandlungszügen ihr Verständnis, lassen sich von Mitlernenden die Richtigkeit ihrer Annahmen bestätigen und räumen bei Unsicherheiten inhaltliche oder sprachstrukturelle Unklarheiten aus (vgl. u.a. Eckerth 2003: 135). Die in Abschnitt 3.3 beschriebenen *NfM* und *LRE* sind ebenfalls hier anzusiedeln. In diesem Zusammenhang sind Bitten bzw. Aufforderungen von Fragen kaum zu unterscheiden, da Lernende etwa mit einer Bitte um Wiederholung ebenso eine Verständnisüberprüfung initiieren können wie mit einer Frage. Grammatisch kann diese Handlung unterschiedliche Formen annehmen und sowohl verbal in direkten und indirekten Frageformen (Feick 2016: 125) oder auch nonverbal durch einen Blick realisiert werden (Czyzak 2018: 135).

Im zugrundeliegenden Datenmaterial werden in den Interaktionen auf sprachlicher Ebene verschiedene Aspekte fokussiert. Die Lernenden thematisieren grammatische Fragen, tauschen sich über ihr Sprachwissen aus oder überprüfen die korrekte Aussprache bzw. ihr Hörverständnis. Meist jedoch wird die Bedeutung einzelner Wörter besprochen. Solche lexikalischen Bedeutungsaushandlungen werden sowohl durch den Hörer als auch durch den Sprecher initiiert.

[1]

	269 [07:00.9]	270 [07:02.9]	271 [07:03.8]	272 [07:04.8]	273 [07:06.8]
S1 [v]		kälte			aaah ...
S2 [v]			ah	寒いのが苦手	
S2 [v_dt]				er verträgt kälte nicht so gut	
S4 [v]			kälte?		aaah ...
S9 [v]	er mag kälte nicht				

Abbildung 8: GA1 G4: Bedeutungsaushandlung mit Übersetzung

In Abbildung 8 äußert S9 eine Vermutung, woraufhin S1 das unvertraute Wort einfach wiederholt. S4 wiederholt das Wort ebenfalls mit einer fragenden Intonation. Daraufhin gibt S2 ein Verstehenssignal und liefert die Übersetzung der Äußerung von S9 ins Japanische. S1 und S4 bestätigen, dass sie verstehen, und die inhaltliche Arbeit wird fortgesetzt.

[1]	472 [12:26.6]	474 [12:32.6]	476 [12:34.7]	478 [12:36.0]
S10 [nv]		<i>nickt</i>		<i>schüttelt den Kopf</i>
S13 [v]			ja	
S15 [v]	acht er trägt die verschiedene kleider	verschiedene	alles klar?	
[2]	479 [12:37.5]	481 [12:39.7]	484 [12:45.0]	485 [12:49.1]
S13 [nv]				<i>Blick zu S15</i>
S15 [v]	verschiedene ist ...	ähm	viele kleider	
S15 [nv]			<i>gestikuliert</i>	<i>Blick zu S10 lacht verlegen</i>
[3]	489 [12:58.1]	490 [12:59.0]	491 [13:01.1]	492 [13:01.4]
S3 [v]			ah	kleider?
S3 [nv]				<i>sehr leise</i>
S10 [v]		viele kleider		
S10 [nv]			<i>nickt</i>	
S15 [v]	viel viel	viele kleider	kleider	hmhmhm
S15 [nv]				<i>zeigt auf eigenen Pullover</i>
[4]	496 [13:05.9]	497 [13:08.0]	499 [13:09.5]	501 [13:11.5]
S10 [v]	ahhh kleidung?		hmhm	hm
S10 [v_dt]				あ分かった
S15 [v]		kleider	hm kleider	hat hm

Abbildung 9: GA1 G3: Bedeutungsaushandlung mit Gesten

S15 äußert in Abbildung 9 eine Vermutung zu Foto acht, antizipiert eine Verstehenslücke bei den anderen Gruppenmitgliedern in Bezug auf das Wort "verschiedene" und fragt nach, ob alles klar sei. S10 gibt mit einem Kopfschütteln zu verstehen, dass es Unklarheiten gibt, und S15 beginnt daraufhin unterstützt durch unbestimmte Gesten mit beiden Händen<sup>7</sup>, "verschiedene" als bedeutungsähnlich mit „viele“ zu erklären. S3 und S10 zeigen ihre Beteiligung an dem Verstehensprozess durch die Wiederholung der Erklärung, Hörsignale und Rückfragen. Anschließend wird die Wortbedeutung von "Kleider/ Kleidung" durch ein Zupfen am eigenen Pullover geklärt. Das ursprünglich als schwierig antizipierte Worte "verschiedene" wird nicht erneut aufgegriffen, doch da alle ihr Verständnis signalisieren, fährt S15 mit weiteren Vermutungen zum nächsten Foto fort. Ähnliche

7 S15 hebt hierzu beide Hände mit den Handflächen zueinander vor sich und streicht mehrfach über einen imaginären Ball. Die Geste hat also keinen offenkundigen Bezug zum erklärten Wort.

Beispiele für solche referenziellen Aushandlungsprozesse, in denen die eigentliche Bedeutungsklä rung in der L1 oder mit Hilfe von Gesten erfolgt, treten in der dokumentierten Gruppenarbeit häufig auf.

Bei grammatischen Fragen ist zwar der Rückgriff auf Gesten nicht möglich, allerdings nehmen auch hier Wortwiederholungen eine zentrale Stellung bei der Realisierung unterschiedlicher sprachlicher Handlungen ein.

[1]

	130 [02:53.6]	131 [02:55.6]	132 [02:56.7]
<b>S4 [v]</b>	fahren の三人称 ?		
<b>S4 [v_dt]</b>	die dritte person von fahren?		
<b>S9 [v]</b>	fahren の三人称 ?		
<b>S9 [v_dt]</b>	die dritte person von fahren?		
<b>L [nv]</b>	<i>Weist zur Gruppe</i>		

[2]

	133 [02:57.8]	134 [02:59.2]	135 [03:00.8]	136 [03:137 [03:01.138 [03:02.2]
<b>S2 [v]</b>	fähr fähr			
<b>S9 [v]</b>	fahren の三人称		fährt	fährt er ski fährt gern
<b>S9 [v_dt]</b>	die dritte person von fahren?			
<b>L [v]</b>	fährt so			

Abbildung 10: GA1 G4: Sprachstrukturelle Aushandlung

In Abbildung 10, äußert S9 eine Vermutung und bemerkt währenddessen, dass hierfür die Form für die dritte Person nötig ist. Obwohl die L1 zur Hilfe genommen wird, ist auch hier die Frage nur fragmentarisch ausformuliert: "dritte Person von fahren?". Nachdem keine schnelle Hilfestellung aus der Gruppe erfolgt, wiederholt S9 die Frage mit einem Blick zur Lehrperson, die sich gerade in der Nähe der Gruppe befindet. Diese wiederum verweist mit einer Geste auf die Gruppe zurück. S4 greift die Formulierung von S9 unverändert auf und S9 bestätigt mit einer weiteren Wiederholung. Daraufhin macht S2 einen Vorschlag, den S9 annimmt und die Personalendung ergänzt. Nachdem die Lehrkraft das bestätigt, baut S9 die Form entsprechend in den ursprünglichen Satz ein und das Gruppengespräch geht auf der inhaltlichen Ebene weiter.

Neben Wiederholungen, die nur durch Intonation und Kontext als Frage oder Bestätigung zu erkennen sind, finden sich Fragen, die explizit ausformuliert werden (vgl. Abb. 11).

[1]

	24 [00:42.0]
<b>S1 [v]</b>	was bedeutet wascht?

Abbildung 11: GA1 G4: Explizite Bedeutungsrückfrage

Die darauffolgenden Erklärungen bestehen jedoch ähnlich wie in den Abbildungen 8 und 9 aus Wiederholungen des betreffenden Wortes, die meist durch Gesten begleitet werden. Die Lernenden versuchen zwar die L1 nicht zu nutzen, behelfen sich aber überwiegend mit Gesten und Zeigen anstatt die L2 einzusetzen. Ebenso wie auf der Vorgehensebene entsteht der Austausch auf der Sprachebene spontan und wird im Plenum häufig von der Lehrperson gelenkt. Den Lernenden sind solche sprachstrukturellen und bedeutungsbezogenen Aushandlungen zwar vertraut, was sich darin widerspiegelt, dass sie sehr darum bemüht sind in der L2 zu verbleiben. Zwar antizipieren die Lernenden beim Wortschatz mögliche Verständnisschwierigkeiten, doch bereiten sie sich nicht darauf vor, was an den kurzen einfachen Redebeiträgen und dem Fehlen alternativer Ausdrücke oder Erklärungen erkennbar ist, so dass die Kommunikation überwiegend nonverbal umgesetzt wird.

### 6.3 Inhaltliche Ebene

Im Zentrum der Aufgabe dieser Gruppenarbeit steht die Äußerung von Vermutungen über den Künstler anhand von Fotos; folglich lassen sich im vorliegenden Datenmaterial zahlreiche Vermutungen nachvollziehen. Oft folgt auf eine Vermutung eine Reihe von Redezügen, die der Verständnissicherung dienen und sich teilweise zur sprachlichen Ebene bewegen. Die Bedeutungsaushandlung in Abbildung 8 sowie ähnliche Episoden werden durch eine Vermutung mit anschließender Nachfrage initiiert und unter Zuhilfenahme von Fotos aus den Arbeitsblättern und Gesten geklärt.

Sofern die geäußerten Vermutungen nicht durch Bedeutungsrückfragen ergänzt werden, reagieren die anderen Gruppenmitglieder häufig mit Hörersignalen oder Zustimmungen, sowohl in der L1 als auch in der L2, sowie vereinzelt auch mit Bitten um Wiederholung, wie in den Abbildungen 12 und 13.

[1]

	229 [05:28.5*]	230 [05:33.7]	231 [05:34.3*]	233 [05:39.5]
<b>S10 [v]</b>	viele freunde kommen zu sein haus	er	macht party	
<b>S13 [v]</b>		hm		
<b>S15 [v]</b>			ich denke auch	
<b>S15 [nv]</b>		<i>nickt</i>		

Abbildung 12: GA1 G3: Zustimmung

[1]

	417 [11:41.2]	419 [11:47.6]
S7 [v]	ah ähhh noch einmal bitte	
S8 [v]	er hat viele noten	

Abbildung 13: GA1 G1: Bitte um Wiederholung

Teilweise begründen die Lernenden ihre Vermutungen unmittelbar oder nachdem die anderen Gruppenmitglieder ihr Verständnis signalisiert haben (vgl. Abb. 14).

[1]

	147 [03:18.5]	148 [03:22.1]	149 [03:23.9]	150 [03:25.7]	151 [03:27.2]
S1 [v]	ich denk ich denke	dass er mag ski		weil foto drei	
S2 [v]			hm		hm
S9 [v]			ja		

Abbildung 14: GA1 G4: Vermutung mit Begründung

Für inhaltliche Rückfragen finden sich nur wenige Beispiele. Gründe hierfür könnten sein, dass sich die Lernenden bemühen ihre Aufgabe schnell zu erledigen und sich die Vermutungen ohnehin ähneln. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass inhaltliche Rückfragen als zu schwierig wahrgenommen und auf später verschoben werden, wenn die eigentliche Gruppenarbeit beendet ist. Originelle Ideen werden ohne Rückfragen akzeptiert (vgl. Abb. 15) und ggf. mit Hörersignalen, die Überraschung oder Bewunderung ausdrücken honoriert.

[1]

	252 [06:23.0]	254 [06:25.1*]	255 [06:26.7]	256 [06:28.7]	257 [06:31.258 [06:31.9]	259 [06:33.9]	260 [06:34.6]
S5 [v]							ah
S12 [v]					ah	ah	
S14 [v]	er spielt	schlaginstrument 楽器		mi mit besteck	besteck	besteck	besteck
S14 [v_dt]			musikinstrument				
S14 [nv]	mit Geste		sehr leise			zeigt auf AB	

Abbildung 15: GA1 G2: Rückmeldung durch Hörersignale

Abbildung 16 enthält zwei inhaltliche Rückfragen. Nachdem die Lernenden der Gruppe G2 alle vorbereiteten Vermutungen geäußert haben, stellen sie fest, dass sie noch Zeit haben, und beschließen nachträglich sich gegenseitig einige Fragen zu stellen (vgl. Abb. 5).

[1]	503 [13:51.1]	504 [13:53.1*]	505 [13:54.2*]	506 [13:58.9]	508 [14:01.8]
S12 [v]	denkt sie	ええとね	er möchte	verheiraten?	
S12 [v_dt]		ähm			
S14 [v]				ah	hmmm
[2]	510 [14:05.2]		511 [14:07.4]	512 [14:08.2]	513 [14:09.0]
S12 [v]					nein warum?
S12 [nv]			<i>nickt</i>		
S14 [v]	これ jaか	nein	答えばいい...	nein	hmmm
S14 [v_dt]	da kann ich mit ja oder nein antworten				
[3]	516 [14:13.7]		517 [14:15.7]	518 [14:15.19]	521 [14:21.523]
S12 [v]	知りたくないけど		hm		
S12 [v_dt]	will's eigentlich gar nicht wissen				
S12 [nv]	<i>lacht</i>				
S14 [v]		weil		er	er viele lieblingsdinge hat

Abbildung 16: GA1 G2: Inhaltliche Rückfrage Heirat

S12 fragt, ob S14 der Meinung sei, dass der Fotokünstler heiraten wolle. Nach einer kurzen Rückversicherung von S14 auf Japanisch, ob es sich um eine Ja-Nein-Frage handle (sprachstrukturelle Rückfrage), antwortet S14 verneinend, worauf S12 nach den Gründen für diese Einschätzung fragt. S14 reagiert zunächst mit einer phatischen Äußerung, um etwas Zeit für die Antwort zu gewinnen. In diese kurze Bedenkpause fügt S12 den Kommentar ein, dass sie es eigentlich gar nicht wissen wolle. S14 übergeht den Kommentar und begründet ihre Vermutung vorläufig mit den zahlreichen Interessen der Person. Daraufhin folgt eine längere Sequenz, in der S12 und S14 unter Rückgriff auf das Japanische gemeinsam überlegen, wie man das noch anders ausdrücken könne.

Über die inhaltliche Seite der Aufgabe haben sich die Lernenden im Vorfeld Gedanken gemacht, was sich darin widerspiegelt, dass die Vermutungen in der Regel in ganzen Sätzen, teilweise sogar mit Nebensatzkonstruktionen und in der L2 geäußert werden. Zwar werden inhaltliche Rückfragen selten gestellt, doch werden diese auch spontan und auf Deutsch realisiert, da sie von den Lernenden explizit als Teil der Aufgabe wahrgenommen werden.

## 6.4 Beziehungsebene

Neben den drei Hauptebenen finden sich immer wieder auch Episoden, in denen persönliche Aspekte zum Vorschein kommen. Hierzu gehört etwa auch der Kommentar von S12 über das fehlende Interesse aus Abbildung 16. Solche Anmerkungen haben keine direkte inhaltliche, sprachliche oder organisatorische Funktion, werden aber von den Lernenden immer mal wieder eingeflochten. Mit dem

Kommentar aus Abbildung 16 etwa distanziert sich S12 von der eigenen inhaltlich orientierten Frage und verdeutlicht, dass es sich hier um kein wirkliches Interesse handelt, sondern lediglich um die Bearbeitung der Aufgabe.

Meist sind solche Kommentare in die inhaltliche Arbeit eingebunden und beinhalten Entschuldigungen, Vergessensbekundungen oder Ausdrücke der Freude darüber, dass man dieselbe Idee hatte. Vereinzelt entstehen aus solchen Kommentaren kurze Sequenzen, in denen sich die Lernenden mehrfach gegenseitig bestätigen (vgl. Abb. 17).

[1]

	276 [07:13.1]	277 [07:14.1]	278 [07:15.5]	279 [07:16.4]
<b>S1 [v]</b>	暖かそうだよね		結構あつめで...	
<b>S1 [v_dt]</b>	sieht warm aus ne		ist ziemlich dick	
<b>S2 [v]</b>		ね すごい暖かい		
<b>S2 [v_dt]</b>		ne total warm		
<b>S9 [v]</b>				ですね
<b>S9 [v_dt]</b>				ne

Abbildung 17: GA1G4: Zustimmung

Diese Episoden haben in erster Linie die Funktion, die Zusammenarbeit zu verbessern und ein gutes Gruppenklima zu schaffen (vgl. Pelchat 2017; Schart 2019).

Auffällig ist, dass diese Äußerungen der Beziehungsepisoden überwiegend in der L1 realisiert werden. Einerseits liegt das sicherlich daran, dass es sich unter anderem um spontane Ausrufe handelt und daher ein Verbleib in der L2 entweder zu lange dauern würde oder gar nicht möglich wäre, weil die nötigen Redemittel fehlen. Andererseits sind solche Äußerungen individuell sehr persönlich und könnten in einer noch unvertrauten Fremdsprache als unnatürlich empfunden werden.

## 7. Fazit

Die Betrachtung der sprachlichen Handlungen in den Gruppenarbeitsphasen zeigt, dass bereits im Anfängerunterricht ein breites Spektrum an sprachlichen Handlungen auf verschiedenen Interaktionsebenen realisiert wird (vgl. Würffel 2007: 3). Mit Bezug zur ersten Forschungsfrage, nach der Art der gruppenarbeits-spezifischen Interaktionsebenen, können im Wesentlichen eine vorgehensbezogene, eine sprachliche und eine inhaltliche Ebene beobachtet werden, die durch eine schwächer ausgeprägte Beziehungsebene ergänzt werden. Die Vorgehensebene dient dazu, das individuelle und das kollektive Vorgehen sowie das Gruppengespräch zu organisieren. Auf der sprachlichen Ebene werden insbesondere Bedeutungsaushandlungen zum Wortschatz und gelegentlich sprachstrukturelle

Fragen geklärt, während auf der Inhaltsebene die Aufgabeninhalte besprochen werden. Vereinzelt tritt die Beziehungsebene bei Scherzen oder Kommentaren zur Aufgabe in Erscheinung, bleibt aber meist im Hintergrund.

Die zweite leitende Frage zielte auf die Ermittlung charakteristischer sprachlicher Handlungen auf den einzelnen Ebenen ab. Auf der Vorgehensebene sind Fragen, Vorschläge und Ankündigungen zum Ablauf dominant, aber auch Eingeständnisse, dass man etwas nicht bearbeitet habe. Die sprachbezogenen Aushandlungen werden teils durch Fragen bzw. Rückfragen initiiert, teils von der Sprecherin oder dem Sprecher antizipiert, die bzw. der entsprechende Erklärungsversuche startet. Auf der inhaltlichen Ebene lassen sich durch die Aufgabenstellung bedingt insbesondere Vermutungen mit anschließenden Begründungen feststellen, auf die mit dem Signalisieren von Verständnis oder Zustimmung reagiert wird. Vereinzelt werden auch Rückfragen gestellt und beantwortet. Die Beziehungsebene wird oft durch Bestätigungen und Zustimmungen gestaltet, doch finden sich auch hier eine große Bandbreite sprachlicher Handlungen.

Für die weitere gesprächsanalytische Untersuchung der Interaktionsdaten stand die Frage im Mittelpunkt, mit welchen sprachlichen Mitteln in Bezug auf Ausdrucks- und Sprachwahl die Lernenden Handlungen in der Gruppeninteraktion realisieren. Daraus abgeleitet wurden Rückschlüsse auf mögliche Schwierigkeiten und deren Ursachen gezogen, um die Fragen 4 und 5 zu beantworten. Das Vorgehen wird zu Beginn der Gruppenarbeit eher in der L1 besprochen. Mögliche Gründe dafür könnten sein, dass die Formulierung von Vorschlägen und Fragen, die hierfür nötig sind, entweder nicht als Teil der Aufgabenbearbeitung wahrgenommen werden, noch nicht auf Deutsch ausgedrückt werden können oder einfach aus zeitökonomischen Gründen (vgl. Schar 2019: 218). Die Übergänge hingegen zwischen den einzelnen Aufgabenschritten sowie die Abgabe des Rederechts wird mit Ein-Wort-Aussagen sowohl in der L1 als auch in der L2 umgesetzt. Ebenso werden Rückfragen und Bestätigungen auf der sprachlichen Ebene meist mit der Wiederholung des relevanten Wortes bewerkstelligt, hier aber überwiegend auf Deutsch. Auch wenn Bedeutungsfragen teilweise in ausformulierten Fragesätzen geäußert werden, so bestehen die Erklärungen im vorliegenden Datenmaterial aus Einzelwörtern, Gesten und Zeigen auf dem Arbeitsblatt. Auf der inhaltlichen Ebene hingegen äußern die Lernenden ihre Vermutungen in der L2 in ganzen Sätzen, auch unter der Verwendung von Nebensatzkonstruktionen und teilweise mit anknüpfender Begründung. Auch wenn die Lernenden ihre Vermutungen nicht oder nur teilweise schriftlich vorformulieren, so zeigt sich hier die Wirkung der Vorbereitung der inhaltlichen Ebene in der komplexeren sprachlichen Umsetzung (vgl. u.a. Wigglesworth 1997). Darüber hinaus finden sich Zustimmungen oder Ausdrücke des Akzeptierens der Vermutungen, die sowohl verbal als auch in Form von Hörersignalen realisiert werden. Inhaltliche Rückfragen

treten dennoch eher selten auf. Äußerungen auf der Beziehungsebene, wie etwa persönliche Kommentare zum Inhalt, werden überwiegend auf Japanisch eingebracht, was einerseits auf fehlende Sprachkenntnisse zurückzuführen sein könnte, andererseits in der persönlichen Natur und Spontaneität dieser Ebene sprachlichen Handelns begründet liegt.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass vor allem nicht planbare bzw. nicht geplante sprachliche Handlungen, die von den Lernenden im Plenum meist rezeptiv erfahrenen werden, Herausforderungen darstellen, da diese im vorliegenden Datenmaterial entweder durch Ein-Wort-Beiträge und Wiederholungen, nonverbal durch Gesten und Zeigen oder in der L1 realisiert werden. Dieser Befund überrascht in einem Anfängerkurs nicht besonders, doch zeigt die große Zahl dieser alternativen Kommunikationsstrategien, dass die Lernenden sehr darum bemüht sind sich gegenseitig zu unterstützen (vgl. Storch 2002) und die Verständigung untereinander zu gewährleisten. Die Strukturierung der Gruppenarbeitsgespräche in dominante Interaktionsebenen bietet einen vielversprechenden Ansatz zu einem besseren Verständnis der Schwierigkeiten und deren Auflösung. So zeigt sich zum Beispiel, dass auf der Sprachebene durchaus mit Erklärungsbedarf gerechnet wird, doch scheint es, dass verbale Erklärungen in der L2 eher selten vorbereitet werden. Zwar gelingt es den Studierenden sich zu verständigen, doch sind die Aushandlungen zum Teil sehr langwierig und es bleibt unklar, wie erfolgreich die Kommunikation wirklich war (vgl. Abb. 9). In Plenumsituationen greift in solchen Fällen die Lehrkraft lenkend ein, während unter Lernenden zwar gegenseitige Hilfe geleistet wird, diese aber nicht überprüft wird oder werden kann (vgl. Philp et al. 2014: 50f). Für die Praxis gilt es also zum Beispiel durch Bewusstmachung der einzelnen Ebenen sowie die Thematisierung möglicher Strategien und nützlicher Redemittel im Unterricht die Lernenden für die Kommunikation in der Gruppenarbeit zu stärken.

Die weitere gesprächsanalytische Betrachtung der Interaktionsdaten sowie deren Verknüpfung mit der introspektiven Sicht der Lernenden auf die Gruppenarbeit im Rahmen der Gesamtstudie wird detailliert Aufschluss über die sprachliche Gestaltung der Gruppenarbeitsprozesse geben, da neben Gründen für Äußerungen auch unterlassene Sprachhandlungen und deren Ursachen ermittelt werden können (vgl. Czyzak 2020: 43). Weiterhin gilt es die Übertragbarkeit der Interaktionsebenen auf andere Gruppenarbeitsaufgaben zu überprüfen sowie den Einfluss der Gestaltung der einzelnen Ebenen auf den Ablauf der Gruppenarbeit zu ermitteln, um diese Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis einfließen zu lassen.

Eingang des revidierten Manuskripts 16.04.2020

## Literaturverzeichnis

- Austin, John L. (1962): *How to do things with words*. 2nd edition. Oxford: At the Clarendon Press.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Czyzak, Olga (2018): Smartphone-Collagen im DaF-Unterricht. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik; Ohta, Tatsuya; Raindl, Marco; Lipsky, Angela & Degen, Ralph (Hrsg.): *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt – Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan*. München: Iudicium, 125-146.
- Czyzak, Olga (2020): Gesichtswahrung in kommunikativen Aufgaben – Ein mehrperspektivischer Blick auf Gruppenarbeitsphasen. *Deutschunterricht in Japan* 24, 33-52.
- Demmig, Silvia (2007): *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie*. München: Iudicium.
- Eckerth, Johannes (2003): *Fremdspracherwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod & Barkhuizen, Gary Patrick (2005): *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, Sandra; Pude, Angela & Specht, Franz (2012): *Menschen AI Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Feick, Diana (2016): *Autonomie in der Lernendengruppe: Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem DaF-Handyvideoprojekt*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Foster, Pauline & Ohta, Amy Snyder (2005): Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics* 26: 3, 402-430.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christian & Demme, Silke (2005): *studio d*. Berlin: Cornelsen.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helene & Wertenschlag, Lukas (2013): *Profile Deutsch – Buch mit CD-ROM: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen"*. Berlin: Langenscheidt.
- Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (2010), Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, New York: de Gruyter, 738-753.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- JGG-Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan (2015): *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht*. [Online: [http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content\\_id=347](http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347) 02.04.2020].
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. & Smith, Karl (2007): The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review* 19: 1, 15-29.
- Lauerbach, Gerda (1989): Kommunikation im Englischunterricht der Schule. In: Kettemann, Bernhard; Bierbaumer, Peter, Fill, Alwin & Karpf, Annemarie (Hrsg.): *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 237 – 283.

- Legutke, Michale K. & Schramm, Karen (2016), Forschungsethik. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 173-181.
- Ohta, Amy Snyder (2001): *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. London: Routledge.
- Olson, Agnes Madeleine (2019): *Peer-gestütztes fremdsprachiges Lesen und Leistungsheterogenität*. Bern: Peter Lang.
- Pelchat, Linda (2017): "Das wissen wir doch!" – Analyse einer Lerner-Lerner-Interaktion zum kollaborativen Schreiben. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine & Schön, Almut (Hrsg.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster: LIT Verlag, 133-49.
- Philp, Jenefer; Adams, Rebecca & Iwashita, Noriko (2014): *Peer Interaction and second language learning*. New York, London: Routledge.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch Als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, 248-257.
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska & Herkenrath, Annette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Universität Hamburg: Sonderforschungsbereich.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Sakai, Kazumi (2017): Der Deutschunterricht und seine Aufgaben im 21. Jahrhundert aus Sicht des aktiven Lernens. *Deutschunterricht in Japan* 21, 23-29.
- Sato, Masatoshi & Viveros, Paula (2016): Interaction or Collaboration? Group Dynamics in the Foreign Language Classroom. In: Sato, Masatoshi & Ballinger, Susan (eds.): *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda*. Amsterdam: John Benjamins, 91-112.
- Schart, Michael (2019): Soziokulturelle Perspektive: Modi dialogischen Lernens und studentische Engagement. In: Schart, Michael (Hrsg.): *Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität: Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 125-236.
- Schramm, Karen (2010): Sozialformen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, New York: de Gruyter, 1182-1187.
- Schütterle, Holger & Hamano, Hidemi (2018): Curriculare Veränderung als langwierige und gemeinsame Herausforderung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45: 6, 771-792.
- 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*. Malden, MA: Blackwell.
- Sinclair, John & Coulthard, Malcolm (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Spiegel, Carmen (2006): *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Mannheim: Online-Verlag für Gesprächsforschung.
- Spranz-Fogasy, Thomas (1997): *Interaktionsprofile. Die Herausbildung individueller Handlungstypik in Gesprächen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,
- Storch, Neomy (2002): Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning* 52 (1), 119-158.

- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (1998): Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal* 82 (3), 320-337.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Abingdon: Routledge.
- Wigglesworth, Gillian (1997): An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse, *Language Testing* 14: 1, 85-106.
- Würffel, Nicola (2007): Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Schneider, Susanne & Würffel, Nicola (Hrsg.): *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 1-32.

## Anhang

### Aufgabenstellung (aus Platzgründen ohne Abbildungen)

[...]

Was erfahren Sie von den Fotos über Florian Slotawa?

[Abbildung]

Das ist Florian Slotawa. Er wurde 1972 geboren und lebt in Berlin. Er ist Künstler. Hier sehen Sie ein Kunstwerk von ihm. Es heißt "Mannheimer Bestandsaufnahme" (マンハイムの棚卸). Es ist eine fotografische Autobiografie. Florian Slotawa hat alle seine Dinge fotografiert. Hier sehen Sie 15 von 92 Fotos. Mit seinem Kunstwerk fragt der Künstler: "Sind wir das, was wir haben?"

Beispiel:

Ich denke, er hat nicht viel Geld, weil er ein altes Auto hat. / Er fährt ein altes Auto. Deshalb denke ich, dass er nicht viel Geld hat.

[15 Abbildungen von Gegenständen mit Beschriftung]

1) das Bügeleisen, das Bügelbrett, der Wäscheständer, 2) das Auto (VW Golf), 3) die Ski, die Skischuhe, 4) das Bett, der Schrank, 5) das Regal, 6) die Jacke, 7) die Hose, 8) der Kleiderbügel, 9) der Ordner, 10) die Foto-Lampe, 11) die Küchenmaschinen (die Kaffee-Maschine, die Espresso-Maschine, der Wasserkocher, der Mixer), 12) das Zelt, der Camping-Stuhl, 13) die Pfanne, 14) die Modell-Eisenbahn, 15) das Besteck (das Messer, die Gabel, der Löffel)

Hören Sie die Ideen der anderen Studierenden!