



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung
Deutschlehrerausbildung

„WAS HEISST X?“. EINE KONVERSATIONSANALYTISCHE UNTERSUCHUNG
ZU KONTINGENTEN LEHRERFRAGEN IM UNIVERSITÄREN
DEUTSCHSPRACHIGEN L2-UNTERRICHT

Devran DEMİR

Dissertation

Ankara, 2020

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eęitim ve deęişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

Alman Dili Eğitimi

„WAS HEISST X?": EINE KONVERSATIONSANALYTISCHE UNTERSUCHUNG
ZU KONTINGENTEN LEHRERFRAGEN IM UNIVERSITÄREN
DEUTSCHSPRACHIGEN L2-UNTERRICHT

„WAS HEISST X?": YÜKSEKÖĞRETİM BAĞLAMINDA İKİNCİ DİL OLARAK
ALMANCA SINIFLARINDAKİ BAĞIL ÖZELLİKLİ ÖĞRETMEN SORULARININ
KONUŞMA ÇÖZÜMLEMESİ İLE İNCELENMESİ

Devran DEMİR

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Zusammenfassung

Sprachpraktische Lehrveranstaltungen wie z. B. "Mündliche Kommunikationsfertigkeit" spielen im Rahmen des Studiengangs der Deutschlehrausbildung eine wichtige Rolle, denn diese tragen dazu bei, dass die Lernenden von den weiteren fachbezogenen Lehrveranstaltungen besser profitieren. Dadurch wird auch die Qualität ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft verbessert. Auf dieser Grundlage bedarf es Forschungen, um diese universitären Lehrveranstaltungen auf einem bestimmten Standart durchzuführen und zu verbessern. Allerdings sind insbesondere die Daten bezüglich der Lehrveranstaltung "Mündliche Kommunikationsfertigkeiten" noch sehr begrenzt. Davon ausgehend wurde in der vorliegenden Arbeit die natürlich auftretende Interaktion mit der konversationsanalytischen Methode untersucht. Die Daten der Arbeit beruhen auf Videos (16 Stunden), die in der Lehrveranstaltung "Mündliche Kommunikationsfertigkeiten I" im Herbstsemester des Studienjahrs 2016-2017 aufgenommen wurden. Die Befunde legen vor, dass die "was heißt x?"-Fragen der Lehrkraft in nicht-themeneinleitenden (non-topic-initial) Positionen und deren Variierungen als wiederkehrende Ressourcen, die mit bestimmten Handlungen bei der Steuerung der lehrergeleiteten Sprechaktivitäten in Verbindung stehen, herangezogen werden. So wurden diese in folgende Kategorien unterteilt: (1) verengende Fragen, (2) fokussierte Wiederholungen, (3) Fragen, die auf die dispräferierten Lernerantworten hin gestellt werden, und (4) wissensüberprüfende Fragen im referenziellen Nachlauf. Zudem wurde es beschrieben, wie diese zur Elizitierung bestimmter Antworttypen sowie zur Gestaltung der Partizipationstruktur beitragen. Obwohl "was heißt x?-Fragen" normalerweise auf das Fragen nach Bedeutung eines bestimmten Sachinhaltes ausgerichtet sind, können sie je nach lokalem Kontext auch in Bezug auf bestimmte pädagogische Handlungen eine Rolle spielen. Damit dienen sie als verbale Ressourcen, die die Lehrkraft bei der Steuerung der Sprechaktivitäten sozusagen parat einsetzen kann.

Schlüsselwörter: mündliche Kommunikationsfertigkeiten, Sprechfertigkeit, Fremdsprachenunterricht, Deutschunterricht, Lehrerfragen, verbale Ressourcen, Gesprächsanalyse, Konversationsanalyse, Klasseninteraktion

Abstract

Language practice related courses such as "oral communication skills" play an important role in the German language teacher training program, because they help the students benefit more from the further subject-related courses. They also improve the quality of their future professional practices as teachers. Despite the need for improving the content of these courses with research findings, there are only a few studies on the topic. With this gap in mind, the current study sets out to closely examine 16 hours of naturally occurring "oral communication skills" classroom interaction in the fall semester 2016-2017 using conversation analysis as research methodology. The findings suggest that the "was heißt x? (what is x?)" questions from the teacher in non-topic-initial positions and their variations are used as recurrent interactional resources that are associated with certain actions in managing teacher-led speaking activities. These questions were described based on the following categories: (1) narrowing questions, (2) focused repetitions, (3) ambiguous questions after dispreferred learner turns, and (4) knowledge-checking questions in referential follow-up. The findings also show how certain types of questions contribute to the elicitation of certain answer types and lead to the change in participation structure. Although "was heißt x?" questions are usually designed at asking for the meaning of a particular subject matter, depending on the local context, they also pave the way for certain pedagogical actions. Therefore, they serve as verbal resources that the teacher deploy at his disposal and by doing so manage speaking activities.

Keywords: oral communication skills, speaking skill, foreign language teaching, german language teaching, teacher questions, verbal resources, conversation analysis, classroom interaction

Öz

Almanca Öğretmenliği lisans programındaki “Sözlü İletişim Becerileri” gibi yabancı dil beceri ve yeterliklerine yönelik dersler, öğrencilerin lisans eğitimindeki diğer alan derslerinden daha iyi faydalanmasına katkı sağlamasının yanı sıra mezuniyet sonrasındaki öğretmenlik faaliyetinin niteliği açısından da önemlidir. Bu önem temelinde, yükseköğretim bağlamında yer alan bu derslerin belli bir standartta yürütülmesi ve iyileştirilmesi için araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak özellikle “Sözlü İletişim Becerileri” dersi ile ilgili araştırma verilerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Buradan hareketle söz konusu çalışmada, ilgili derste gerçekleşen doğal sınıf içi etkileşim konuşma çözümlemesi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın verisi 2016-2017 öğretim yılı güz yarısında “Sözlü İletişim Becerileri I” dersinde alınan 16 saatlik video kayıtları ve çevriyazılara dayanmaktadır. Elde edilen bulgular, konu-açılışı-haricindeki (*non-topic-initial*) pozisyonlarda öğretmen tarafından kullanılan “was heißt x? (x ne demek?)” sorularının ve çeşitlemelerinin öğretmen-yönlendirmeli konuşma etkinliklerinin yönetilmesine yönelik bazı eylemlerle ilişkili tekrar eden etkileşimsel bir kaynak olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Buna göre ilgili “was heißt x?” soruları; (1) daraltıcı sorular, (2) odaklı tekrar soruları, (3) yeğlenmeyen öğrenci yanıtlarından sonra gelen belirsiz sorular ve (4) art-gönderge pozisyonunda bilgi yoklamada kullanılan sorular şeklinde gruplandırılmıştır. Ayrıca bu soruların öğrencilerden belli yanıt tiplerinin alınmasında ve etkileşime katılım çerçevesinin (*participation structure*) şekillendirilmesinde nasıl bir katkısının olduğu da çalışmada betimlenmiştir. Sonuç olarak, temelde herhangi bir şeyin anlamını sormaya yönelik kısa ve basit bir rutin kalıp gibi görünen “was heißt x?” soruları, etkileşimin anlık bağlamına göre belli başlı pedagojik eylemlerde rol oynayabilmekte ve özellikle konuşmanın ön planda olduğu yabancı dil derslerinde öğretmenin hızlıca erişebileceği ve konuşma etkinliklerini yönlendirebileceği sözel bir kaynak konumunda bulunmaktadır.

Anahtar sözcükler: sözlü iletişim becerileri, konuşma becerisi, yabancı dil eğitimi, alman dili eğitimi, öğretmen soruları, sözel kaynaklar, konuşma çözümlemesi, sınıf içi etkileşim

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Entstehung dieser Dissertation unterstützt haben. Zuerst möchte ich an meine Doktormutter Prof. Dr. Şerife Ünver ganz herzlich danken, die mich durch ihre ermutigenden Denkanstöße zur Verfassung dieser Dissertation inspiriert und mir beratend beigestanden hat. Sie ist mir immer mit Verständnis und Geduld entgegengekommen. Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Götz Schwab, der diesen Prozess durch seine wissenschaftlichen Kommentare, Anleitungen und Korrekturen aktiv gestaltet hat. Ohne seine Unterstützung wäre diese Dissertation wohl nicht in dieser Form zustande gekommen.

Anschließend möchte ich mich beim Herrn Assoc. Prof. Dr. Olcay Sert für seine wertvolle und professionelle Unterstützung ganz herzlich bedanken. Auch möchte ich an Herrn Assist. Dr. Ufuk Balaman und Frau Assist. Dr. Nilüfer Can Daşkin für ihre Freundschaft und wissenschaftliche Unterstützung danken.

Für ihre konstruktiven Ratschläge bedanke ich mich ganz herzlich bei Frau Prof. Dr. Ayten Genç und Frau Prof. Dr. Dalim Çiğdem Ünal. Dem Herrn Dr. Cengiz Sarıçam möchte ich für seine konkrete Unterstützung meinen herzlichen Dank aussprechen.

Außerdem gilt mein Dank Frau Dr. Safinaz Büyükgüzel, die mich nicht nur in der Türkei sondern auch während der Zeit in Deutschland und Dänemark mit Rat und Tat unterstützt hat. Mein Dank geht ebenso an die Frau Dr. Maria Vanessa aus der Wieschen und an die Forschergruppe in Dänemark: Prof. Dr. Johannes Wagner, Assoc. Prof. Dr. Soren Eskildsen und Assoc. Prof. Dr. Kristian Mortensen. Allen Forschern, Kollegen und Mitgliedern des HUMAN-Forschungszentrums sowie Datensitzungsteilnehmern möchte ich auch meinen Dank aussprechen.

Für die finanzielle Unterstützung der vorliegenden Arbeit möchte ich mich bei der Koordinationsstelle für wissenschaftliche Forschungsprojekte (BAP) der Hacettepe Universität bedanken.

Abschließend geht mein ganz besonderer Dank an meine geliebte Frau Gül, die immer an mich geglaubt hat; sowie an meinen lieben Sohn Cem, der während der Verfassung dieser Dissertation auf die Welt gekommen ist und meinem Leben einen neuen Sinn gegeben hat. Ich widme diese Dissertation diesen zwei wichtigsten Menschen in meinem Leben.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	iii
Abstract	iv
Öz...	ivv
Danksagung	v
Tabellenverzeichnis.....	ix
Abbildungsverzeichnis.....	x
Abkürzungsverzeichnis	xii
Teil 1 Einleitung.....	1
Problemstellung	1
Die Bedeutung der L2 für DaF-Lehramtsstudierende	1
Zulassungsvoraussetzungen für DaF-Lehramtsstudium.....	4
DaF-Lehramtsstudierende: Eine gemischte Gruppe	6
Empirische Daten als Forschungsbedarf	8
Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung	10
Beschränkungen	11
Begriffsbestimmungen	11
Teil 2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand.....	14
Interaktion als Forschungsgegenstand	14
Interaktionsanalyse	15
Diskursanalyse.....	18
Konversationsanalyse.....	19
Konversationsanalyse als Methode für die Analyse der L2-Interaktionen im DaF-Lehramtsstudium	21
Konversationsanalyse als Mittel für die inhaltliche Gestaltung von konversationsorientierten Lehrveranstaltungen	23
Fragepraktiken	25
Fragen aus der Handlungsperspektive	26

Turndesign und Fragen.....	26
Sequenzielle Organisation und Fragen.....	28
Epistemik und Fragen.....	29
Fragepraktiken in der Klasseninteraktion.....	31
Einsatz von “was heißt x?”-Fragen.....	36
Teil 3 Forschungsdesign.....	40
Zielsetzung und Forschungsfragen.....	40
Forschungsteilnehmer.....	41
Analysemethode und -prozess.....	42
Aufnahme und Transkription.....	43
Datenkollektion, -Analyse und -Dokumentation.....	45
Validität und Reliabilität.....	46
Ethische Zulassung.....	48
Teil 4 Befunde und Diskussion.....	49
Typ 1: Verengende “was heißt x?”-Fragen.....	50
Zusammenfassung.....	88
Typ 2: “was heißt x?”-Fragen als fokussierte Wiederholungen.....	89
Zusammenfassung.....	109
Typ 3: “was heißt x?”-Fragen als unspezifische Elizitierungsfragen bei dispräferierten Lernerantworten.....	110
Zusammenfassung.....	124
Typ 4: Wissensüberprüfende “was heißt x?”-Fragen im referenziellen Nachlauf.....	125
Zusammenfassung.....	141
Teil 5 Schlussbetrachtung und Ausblick.....	145
Literaturverzeichnis.....	155
Anhang-A: Transkriptonvention in Anlehnung an Jefferson.....	169
Anhang-B: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	170

Anhang-C: Etik Beyanı	171
Anhang-Ç: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	172
Anhang-D: Dissertation Originality Report.....	173
Anhang-E: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	174

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Interaktionsanalytische Kodierungssysteme</i>	16
Tabelle 2 <i>FIAC-System (zitiert nach Walsh, 2011, S. 77)</i>	17
Tabelle 3 <i>Die Unterscheidung der Fragen nach Wissenstatus des Fragestellers</i>	32
Tabelle 4 <i>Video- und Audioaufnahmen</i>	43
Tabelle 5 <i>“was heißt x?”-Fragen</i>	49
Tabelle 6 <i>Komprimierte Darstellung der Befunde</i>	144

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb 1.</i> Aufnahmeprozedur in eine Fremdsprachenlehramtsabteilung.	4
<i>Abb 2.</i> Zwei verschiedene Aufnahmeprozeduren für DaF-Lehramtsabteilungen. ..	5
<i>Abb 3.</i> Der Weg von der sprachlichen Vorbereitungs-klasse zu Fremdsprachenlehramtsstudiengängen.	6
<i>Abb 4.</i> Fragedesign und epistemischer Gradient (Heritage, 2013).	30
<i>Abb 5.</i> Darstellung des Klassenraums aus der Vogelperspektive.	44
<i>Abb 6.</i> Ein Beispiel für einen Transkriptkopf und Transkripttext.	46
<i>Abb 7.</i> Sequenzmuster des Typs-1.	52
<i>Abb 8.</i> Initiierung einer hinweisenden Präsequenz.	63
<i>Abb 9.</i> Ein Ausschnitt aus dem Unterrichtsmaterial (Griechen).	64
<i>Abb 10.</i> Ein Ausschnitt aus dem Unterrichtsmaterial (Laien).	84
<i>Abb 11.</i> Sequenzmuster des Typs-2.	89
<i>Abb 12.</i> Sequenzmuster des Typs-4.	127
<i>Abb 13.</i> Ein Ausschnitt aus dem Unterrichtsmaterial (Krankenschwester).	128
<i>Abb 14.</i> Ein Ausschnitt aus dem Unterrichtsmaterial (Laien).	132
<i>Abb 15.</i> Ein Ausschnitt aus dem Unterrichtsmaterial (Zollbeamten).	135
<i>Abb 16.</i> Sequenzmuster des Typs-1 (Wiederholung der Abbildung 7).	146
<i>Abb 17.</i> Sequenzmuster des Typs-2 (Wiederholung der Abbildung 11).	147
<i>Abb 18.</i> Sequenzmuster des Typs-3.	148
<i>Abb 19.</i> Sequenzmuster des Typs-4 (Wiederholung der Abbildung 12).	149

Abkürzungsverzeichnis

DaF: Deutsch als Fremdsprache

EaF: Englisch als Fremdsprache

ESC: Überprüfung des epistemischen Zustands (*epistemic status check*)

FSU: Fremdsprachenunterricht

DA: Diskursanalyse

IA: Interaktionsanalyse

IRF: Initiierung-Respon-Feedback

KA: Konversationsanalyse

KIK (CIC): Klasseninteraktionale Kompetenz (*classroom interactional competence*)

LK: die Lehrkraft

LYS-5: Die Fremdsprachenprüfung zur Zulassung zu einem fremdsprachenbezogenen Studiengang (die zweite Phase der Prüfungsprozedur)

ÖSYM: Die Zentralstelle für Leistungsmessung, Studienbewerberauswahl und Studienplatzvergabe

TaF: Türkisch als Fremdsprache

TCU: Die Beitragskonstruktionseinheit (*turn constructional unit*)

W- (K-): Nicht-wissende Position (*not-knowing position*)

W+ (K+): Wissende Position (*knowing position*)

YGS: Die allgemeine Universitätsaufnahmepfung (die erste Phase der Prüfungsprozedur)

Teil 1

Einleitung

In diesem Teil sollen Problemstellung, Zielsetzung und Relevanz der Arbeit beschrieben werden.

Problemstellung

Die Problemstellung der vorliegenden Arbeit soll dadurch erläutert werden, dass zuerst auf die Bedeutung der L2 bzw. Deutsch für Studierende der Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Studienprogramme an türkischen Universitäten eingegangen wird. Im Folgenden werden sie als DaF-Lehramtsstudierende bezeichnet. Danach soll erklärt werden, in welchem Bedingungsgefüge sich diese Studierenden befinden (Zulassung zum Studiengang, spezifische Gruppenzusammensetzung). Vor dem Hintergrund dieser Punkte wird dann die Problematik der vorliegenden Arbeit, empirische Erkenntnisse über Interaktionen der DaF-Lehramtsstudierenden im universitären DaF-Unterricht zu gewinnen, verdeutlicht.

Die Bedeutung der L2 für DaF-Lehramtsstudierende. Der L2 kommt nicht nur in der schulischen Bildung, sondern auch im universitären Fachbereich des Fremdsprachenlehramts eine große Bedeutung zu. Hierbei umfasst der übergreifende Begriff „L2“ Konzeptionen der Zweitsprache, Fremdsprache sowie einer zweiten Fremdsprache (für einen vergleichbaren Gebrauch der L2 siehe Sert, 2015). Sie stellt eine der für die Zulassung zu einem Fremdsprachenlehramtsstudium vorausgesetzten Kompetenzen dar. Fremdsprachenlehramtsstudierende müssen sprachlich in der Lage sein, Seminare zu verfolgen, die in der L2 gehalten werden, und nach abgeschlossenem Studium auch diejenige Fremdsprache zu unterrichten, was von Wissenschaftlern öfters hervorgehoben wird (Gündoğar, 2009; Köksal, 2013; Tapan, 2001).

Gündoğar (2009) verweist darauf, dass das Studienprogramm nicht auf eine einzige Schulstufe und auf ein Fremdsprachenmodell, sondern auf ein breites Spektrum an Schulstufen ausgerichtet ist, was eine differenzierte Sprachkompetenz der Lehrkraft erfordert. Ähnlich meint Tapan (2000), dass FremdsprachenlehrerInnen vor allem in den Bereichen Sprachgebrauch und Sprachwissen gut ausgestattet sein sollten. Hartenburg (1998) sagt, „Deutschlehrer müssen gut

Deutsch sprechen können.“ (S. 142). Güler (2003) betont die Notwendigkeit eines überinstitutionell gültigen Beschreibungssystems für den Nachweis von Sprachkenntnissen der angehenden Deutschlehrenden. Ähnliche Anmerkungen werden ständig ausgedrückt und all diesen ist gemein, dass fremdsprachliche Kompetenz ein wichtiger Bestandteil derjenigen Kompetenzen ist, über die Fremdsprachenlehrer verfügen sollten (Güler, 2003; Gündoğar, 2009; Tapan, 2000).

Sprachpraktische Aspekte sind nicht nur für die angehenden oder bereits tätigen Fremdsprachenlehrer wichtig, sondern sie bilden eine Grundvoraussetzung für die Zulassung und die Qualität des DaF-Lehramtsstudiums. So argumentiert Genç (1997), dass Einstufungstests, welche bei der Universitätsaufnahme sowie bei der Vorbereitungsphase durchgeführt werden, für die Qualität des DaF-Studiums sehr entscheidend sind. Aus diesem Grund ist das Ablegen einer Sprachprüfung für die Zulassung zu einem Fremdsprachenlehramtsstudium vorausgesetzt (ÖSYM, 2015b). Außerdem dienen die Vorbereitungsphase vor dem Studium und die sprachpraktischen Seminare während des Studiums als Mechanismen zur sprachlichen Entwicklung der Studierenden in Fremdsprachen-Lehramtsstudiengängen (Gündoğar, 2009). Die Bedeutung der L2 und deren Entwicklung in DaF-Lehramtsstudiengängen ist also eindeutig (Casper-Hehne und Middeke, 2009; Gündoğar, 2009; Köksal, 2013; Roggausch, 2009).

Trotzdem wird über die Schwierigkeiten der Fremdsprachenlehramts-studierende in L2 berichtet. Einige konzentrieren sich auf die Vorbereitungsphasen. Obwohl die studienvorbereitende DaF-Vermittlung auf die spätere Studierfähigkeit abzielt und einen bedeutenden Stellenwert für die fremdsprachlich aufgebauten Studiengänge hat, wird ihre Effektivität und Nachhaltigkeit des Öfteren in Frage gestellt. Köksal (2002) weist darauf hin, dass die Vorbereitungsphasen wegen der unterschiedlichen Studentenprofile einer Anpassung bedürfen, was das Unterrichtskonzept und die Adaptationsarbeit zu kurstragenden Lehrwerken umfasst. Uslu (2002) meint, dass bei der Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten die Vorbereitungsphase vor dem Studium nicht ausreichend ist und deswegen sprachpraktische Seminare durch das ganze Studium hindurch angeboten werden sollten. Genç (1997) bringt Probleme der Vorbereitungsphasen mit folgenden Worten zum Ausdruck (von mir übersetzt):

Die Schwierigkeiten, mit denen die Lernenden, die die Vorbereitungsklasse erfolgreich abgeschlossen haben, konfrontiert sind, legen offen, dass die Ziele der Vorbereitungsklassen nicht erreicht werden. Die Studien über DaF-Lehramtstudierende (A. Genç, 1997) und die Beobachtungen vom Lehrpersonal zeigen, dass deren Grundsprachwissen und -fertigkeiten nicht auf einem ausreichenden Niveau liegen, um den fremdsprachlichen Unterricht folgen zu können. Dies gilt ebenso für die Lernenden, die die Befreiungsprüfung für die Vorbereitungsklasse bestanden haben. Schließlich begegnen Lernende, die eine Vorbereitungsklasse besucht haben oder nicht, denselben Problemen. (Genç, 1997, S. 316)

Sie fügt anschließend hinzu, dass die Motivation der Lernenden aus diesem Grund sinkt und Lehrkräfte schließlich auch das Curriculum verändern müssen. Also sprachliche Probleme in den Vorbereitungsklassen spiegeln sich folglich in den Lehrveranstaltungen im Studium wieder und beeinträchtigen somit die Qualität des Studiums. Hiermit beginnen auch sprachlichen Schwierigkeiten, die eher das Studium betreffen als nur die Vorbereitungsklasse (Hacisalihoğlu und Yıldız, 2004). Im Rahmen von Strukturierung des Studienprogramms für Fremdsprachenlehramtsstudiengänge gab es Kritik an die Verringerung der Stundenzahl sprachpraktischer Lehrveranstaltungen (Akdoğan, 2003). Akdoğan (2003) äußert sich folgendermaßen: „Ein Kritikpunkt, der sich spontan aufdrängt, ist die deutliche Verringerung der Stundenzahl im Fachbereich Deutsche Sprachlehre und Grammatik. Erste Erfahrungen belegen, daß sich dieses Minus wie erwartet negativ auf die sprachliche Entwicklung der Studierenden auswirkt“ (S. 49). Sie fügt hinzu: „Die Sprachausbildung reduziert sich auf das erste Studienjahr und erzielt insgesamt, trotz Vorbereitungsklasse, ein schlechteres Ergebnis. Es muß also jetzt schon darüber nachgedacht werden, wie das Sprachniveau verbessert werden kann“ (S. 50).

Denn es besteht das Risiko, dass sprachliche Probleme über die Studienzeit hinausgehen, wenn man sich mit diesem Thema im Studium nicht genug auseinandersetzt. Köksal (2013, S. 90) berichtet diesbezüglich, „Studierende, die kurz davor stehen, ihr Studium zu absolvieren und als Deutschlehrende tätig zu werden, verfügen über eine geringe fremdsprachige Sprachkompetenz“. Roggausch (2009) erzählt von den Deutschlehrern, die selbst sprachlich nicht genug sind sowie von Studiengängen, in denen es keine oder nur wenige Studienanfänger mit Deutschkenntnissen gibt.

Diese problematische Lage über sprachliche Kompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden hängt zum Teil mit spezifischen Bedingungen des Faches zusammen. So geht es bei den DaF-Lehramtsstudiengängen beispielsweise im Unterschied zu Englisch als Fremdsprache (EaF)-Lehramtsstudiengängen um ganz andere Bedingungen und Lernerprofile, die insbesondere im Hinblick auf die Sprachpraxis bzw. auf die Qualität ihres Studiums eine bedeutende Rolle spielen. Solche spezifischen Besonderheiten müssen normalerweise bei der Planung und Organisation der einzelnen Studienprogramme berücksichtigt werden, damit es auf spezifische Bedingungen und Bedürfnisse von Studierenden zugeschnitten sein kann. Trotzdem wird das gleiche Studienprogramm für alle Fremdsprachenlehramtsstudiengänge in der Türkei vorgesehen, ohne dass die Besonderheiten der einzelnen Studiengänge berücksichtigt werden (Uslu, 2002).

Zu einer ausführlichen Darlegung der Problemstellung soll deswegen auf diese wesentlichen Besonderheiten der DaF-Lehramtsstudiengängen an türkischen Universitäten eingegangen werden.

Zulassungsvoraussetzungen für DaF-Lehramtsstudium. Generell werden Studienanwärter, die eine zentral durchgeführte Zulassungsprüfung (ÖSYM, 2015a) in der betroffenen Fremdsprache bestanden haben, zum Fremdsprachenlehramtsstudium zugelassen. Wer zum Beispiel in einem EaF-Lehramtsstudiengang studieren will, muss englischsprachige Zulassungsprüfung bestehen (siehe Abb. 1). Laut dem Artikel 82, der die Voraussetzungen der Hochschulprogramme definiert, ist das Ablegen der Sprachprüfung in deutscher Sprache obligatorisch, damit man an einer DaF-Lehramtsabteilung studieren kann (ÖSYM, 2015b).

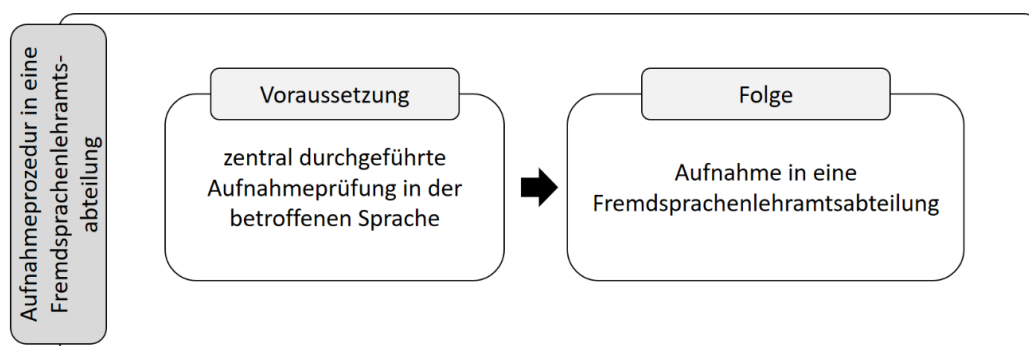


Abb 1. Aufnahmeprozedur in eine Fremdsprachenlehramtsabteilung.

Im Gegensatz zu den EaF-Lehramtsstudiengängen geht es bei den DaF-Lehramtsabteilungen jedoch um uneinheitliche Zulassungsprozeduren. Bei den meisten türkischen DaF-Lehramtsabteilungen bietet sich die Möglichkeit an, sie in deutscher, englischer oder französischer Sprache abzulegen (ÖSYM, 2015b). Deshalb lassen sich die DaF-Lehramtsstudiengänge praktisch in zwei Gruppen unterteilen: (1) Studiengänge, die eine Zulassungsprüfung in Deutsch, Englisch oder Französisch anerkennen; (2) Studiengänge, die nur die deutschsprachige Zulassungsprüfung anerkennen (Gündoğar, 2009; siehe außerdem Abb. 2).

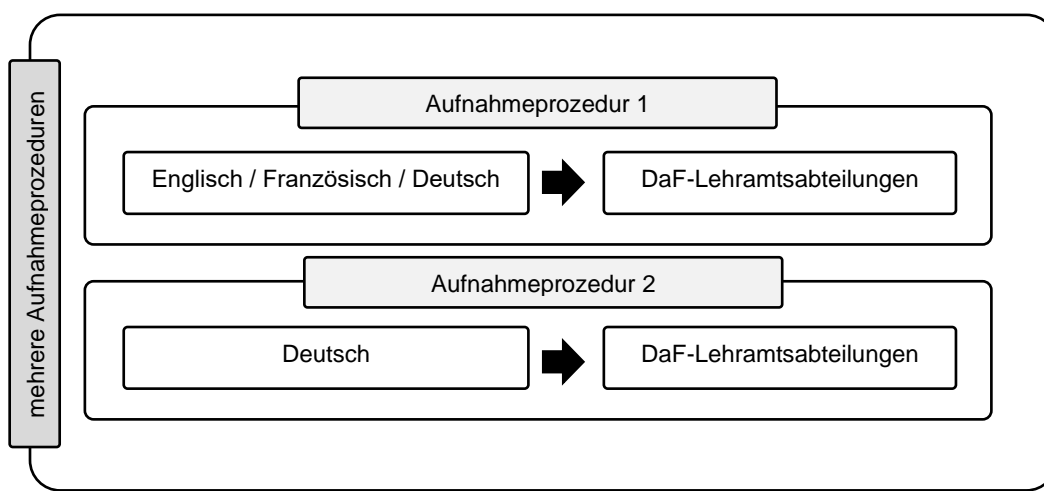


Abb 2. Zwei verschiedene Aufnahmeverfahren für DaF-Lehramtsabteilungen.

Es ist allerdings anzumerken, dass einige Universitäten zeitweise Änderungen an ihren Zulassungsvoraussetzungen vornehmen. So ist es beispielsweise möglich, dass eine Universität, die bei der Zulassung nur deutschsprachige Prüfung anerkannt hatte, die Entscheidung trifft, von nun an Studenten entsprechend der anderen Aufnahmeverfahren anzunehmen, die deutsche, englische oder französische Sprachprüfung abgelegt haben.

Über die zentrale Sprachprüfung hinaus ist eine obligatorische Vorbereitungsklasse an der Universität vorgesehen, wodurch bezweckt wird, Studierende sprachlich auf das Studium vorzubereiten. Das folgende Schema (siehe Abb. 3) deutet auf den Übergang von der sprachlichen Vorbereitungsklasse zu Fremdsprachenlehramtsstudiengängen und kann je nach Universität gewisse Unterschiede aufweisen.

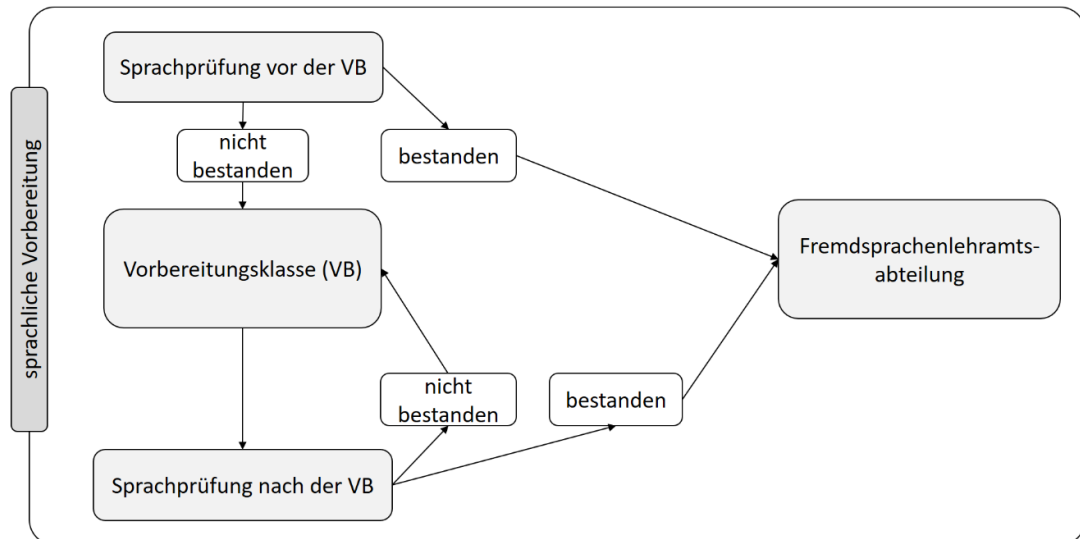


Abb 3. Der Weg von der sprachlichen Vorbereitungsklasse zu Fremdsprachenlehramtsstudiengängen.

Am Anfang der Vorbereitungsklasse werden Studenten einer Sprachprüfung unterzogen. Beim Bestehen dieser Prüfung werden sie von der Vorbereitungsklasse befreit und erhalten Zugang zum ersten Studienjahr. Diejenigen, die die Vorbereitungsklasse besucht haben, werden auch noch vor der Zulassung zum ersten Studienjahr daraufhin geprüft, ob sie nach dem Vorbereitungsjahr über ausreichende sprachliche Kompetenzen verfügen, um mit dem ersten Studienjahr zu beginnen (ÖSYMb, 2015).

DaF-Lehramtsstudierende: Eine gemischte Gruppe. Auf der einen Seite haben uneinheitliche Zulassungsvoraussetzungen bei den türkischen DaF-Lehramtsabteilungen zur Folge, dass die Studierende ohne bzw. mit nur sehr geringen Deutschkenntnissen zugelassen werden (Gündoğar, 2009). Auf der anderen Seite wird betont, dass es eine spezifische Adressatengruppe gibt und diese größtenteils aus Immigranten- und Remigrantenkinder bestehen (Tapan, 2001). Es ist jedoch hinzuzufügen, dass die Verteilung der Adressatengruppe sehr stark von den Studienzulassungsvoraussetzungen der einzelnen DaF-Abteilungen abhängt. Deshalb lässt sich eher von einer allgemeinen Tendenz reden, dass türkischstämmige Studierende, die aus deutschsprachigen Ländern kommen, den größten Teil derjenigen DaF-Lehramtsstudiengänge bilden, die nur die deutschsprachige Prüfung anerkennen. Die Minderheit bilden die Studienanwärter, die sich noch nicht in einem deutschsprachigen Land aufgehalten haben.

In den DaF-Lehramtsstudiengängen, die deutsche, englische, oder französische Sprachprüfung als Zulassungsvoraussetzung anerkennen, bildet jedoch die Rückkehrergruppe die Minderheit. Denn da geht es um eine höhere Anzahl von Prüfungsteilnehmer bzw. höhere Konkurrenz, wenn drei Fremdsprachen bei der Studienzulassung anerkannt werden.

Ein sehr wichtiger Punkt ist, dass selbst an den DaF-Lehramtsstudiengängen, wo nur die deutsche Sprachprüfung anerkannt wird, das Studentenprofil auch nicht so homogen ist wie bei den EaF-Abteilungen, deren Studenten mehr oder weniger ähnliche Sprachlernbiographien aufweisen. Der Grund dafür liegt unter anderem darin, dass diejenigen, die die Zulassungsprüfung in Deutsch abgelegt haben, sprachbiographisch heterogen sind. Dazu gehören sowohl Rückkehrer als auch diejenigen, die sich noch nicht in einem deutschsprachigen Land aufgehalten haben. Es wird zwar darauf hingewiesen, dass die Anwesenheit der Remigranten in türkischen DaF-Lehramtsstudiengängen ein wichtiger Vorteil und Deutsch für sie keine zu erlernende Fremdsprache ist (Polat, 1995; Yıldız, 1998), aber sie verfügen über weitaus unterschiedliche sprachliche Kompetenzen je nach ihrer individuellen Ausprägung spracherwerbsspezifischer Faktoren wie die Dauer des Aufenthalts in einem deutschsprachigen Land, erreichter Bildungsstand usw.

Die DaF-Lehramtsstudierende, die noch nicht in einem deutschsprachigen Land gewesen sind und die deutsche Sprachprüfung bestanden haben, haben auch untereinander unterschiedliche Sprachlernbiographien. Im türkischen Bildungssystem wird Englisch generell als erste Fremdsprache gelehrt bzw. es gibt nur vereinzelte Ausnahmen, wo Deutsch als erste Fremdsprache gilt. In anderen Fällen ist Deutsch als die zweite Fremdsprache auszuwählen. Mittlerweile ist eine zweite Fremdsprache an Anadolugymnasien obligatorisch (MEB, 2009). Deshalb ist es möglich, dass sie den Deutschunterricht als erste oder zweite Fremdsprache gelernt hatten. Es lässt sich aber auch nicht ausschließen, dass sie erst kurz vor der Zulassungsprüfung Deutsch gelernt haben. Insgesamt lässt sich sagen, dass es sich bei den türkischen DaF-Lehramtsstudierenden um eine inhomogene Gruppe handelt.

Empirische Daten als Forschungsbedarf. Bei der Fremdsprachenlehrerausbildung liegt die Bedeutung der Sprachbeherrschung von Studierenden klar auf der Hand. Es ist aber auch selbstverständlich, dass das Studentenprofil im DaF-Lehramtsabteilungen wegen der Zulassungsvoraussetzungen und sprachlernbiografischer Differenzen uneinheitlich und ganz anders ausgeprägt ist, als in EaF-Lehramtsabteilungen. Nicht nur wegen der L2-bezogenen Schwierigkeiten, sondern auch aufgrund der Inhomogenität des Studentenprofils und nicht zuletzt im Hinblick auf ein zukunftssträchtiges Bildungssystem ist es notwendig, an den sprachpraktischen Aspekten in den DaF-Lehramtsabteilungen als ein systematischer Forschungsschwerpunkt heranzugehen. Dieser Bedarf besteht nicht nur im Zusammenhang mit DaF-Lehramtsabteilungen, sondern auch für andere deutschsprachige Studiengänge. So betont Bilen (1995, S. 189) die Notwendigkeit der empirischen Daten für den Grammatikunterricht im Germanistikstudium: "Individuell sollten die einzelnen Lehrer an ihren Universitäten für das Fach "Grammatik" entsprechende Konzepte und Vorgangsweisen entwickeln, die sich auf eine Analyse empirischer Daten stützen". Sie sagt weiter: „Die oft starke Inhomogenität in Wissensstand und sprachlicher Vorbildung erfordert eine Messung des Sprachstandes der Germanistikstudenten. Dies erst liefert die Grundlage für die Entwicklung von Konzepten für das Fach Grammatik“ (S. 189). Es ist nicht falsch zu sagen, dass die Notwendigkeit, Konzepte von Lehrveranstaltungen auf die Befunde empirischer Daten zu beziehen, auch heute noch gilt. Sogar weitere sprachpraktische Maßnahmen wie Sprachlernberatungskonzepte müssen ebenso auf einer empirischen Basis entwickelt werden. Damit die oben erwähnte spezifische und andauernde Lage der Studierenden bezüglich sprachpraktischer Aspekte verbessert wird, sind Forschungen mit diesem Schwerpunkt notwendig.

Wenn es um Lehrveranstaltungen zur Entwicklung von komplexeren sprachlichen Fertigkeiten geht (z. B. beim universitären Unterricht „Mündliche Kommunikationsfertigkeiten“), ist eine Sprachstandmessung nicht leicht durchzuführen. Deshalb gibt es nur wenige Arbeiten, die sich mit diesem Thema beschäftigen. In einer Studie haben Aktaş und İşıgüzel (2013) die Umfrage, die sie nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) konzipiert haben, bei den angehenden DeutschlehrerInnen an DaF-Abteilungen der neun türkischen

Universitäten durchgeführt. Sie geben an, dass das durchschnittliche Niveau der Sprechfertigkeit von Studierenden im Deutschen basierend auf den Deskriptoren auf der Niveaustufe A als hoch, auf B und C hingegen als mittel erwiesen ist. Die detaillierten Ergebnisse der Umfrage haben sie anschließend statistisch daraufhin überprüft, wie sich diese mit ihren demographischen Informationen, mit der Art des abgeschlossenen Gymnasiums, mit der Sprache der Universitätsaufnahmeprüfung sowie mit ihrem akademischen Durchschnitt korrelieren. Dabei hat sich eine signifikante Relation nur zwischen dem Niveau der Sprechfertigkeit im Deutschen und der Sprache der Universitätsaufnahmeprüfung herausgestellt, wohingegen keine wichtige Beziehung bezüglich anderer Variablen festgestellt wurde. Die Studie von Aktaş und İşıgüzel (2013) stellt einen wichtigen Beitrag zur Bedeutung des Sprechens von angehenden DaF-LehrerInnen bzw. -Studierenden dar. Basierend auf Studienergebnissen legen sie die didaktische Implikation vor, Anzahl bzw. Stundenzahl der Lehrveranstaltungen zu erhöhen.

Die Erforschung der sprachpraktischen Aspekte scheint zwar quantitative Sprachstandsmessungen vorauszusetzen, weil bei dem klassischen Forschungsparadigma versucht wird, eine quantitative Signifikanz zu erzielen. Es ist jedoch nicht zu vergessen, dass die zu verwendende Forschungsmethode von den Untersuchungszielen und dem Forschungsgegenstand abhängt (Edmondson und House, 2011). Wenn man im konkreten Fall die inhomogene Lage der betroffenen Lernergruppe vor Augen hat, so wird deutlich, dass es nicht nur darauf ankommt, je nach sprachlicher Niveaustufe Makroentscheidungen über die Stundenzahl oder übergreifende methodologische Konzepte sprachpraktischer Lehrveranstaltungen zu treffen. Es erweist sich aber auch als eine wichtige Herausforderung, Interaktionseigenschaften der Studierenden bzw. lernerrelevante Sensibilisierungsmöglichkeiten einzusehen. Deshalb ist es unter anderem notwendig, auch die Mikroebene zu berücksichtigen, auf der die fremdsprachliche Interaktion der Studierenden im Detail verläuft. Übrigens stellen DaF-Lehramtsstudierende eine spezifische Minderheit dar, was deren zahlenmäßiges Verhältnis zur Obergruppe der allen Fremdsprachenlernende angeht. Schließlich macht diese weitaus geringe Anzahl dieser spezifischen Gruppe (DaF-Lehramtsstudierende) möglich und naheliegend, bei der Erforschung der Unterrichtsrealität auch die qualitativ-empirischen Daten zu gebrauchen.

Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung

Wenn man die Bedeutung der L2 für Fremdsprachenlehramtsstudierende sowie die weiter oben erläuterte spezifische Lage der türkischen DaF-Lehramtsstudierende berücksichtigt, wird klar, dass bei den Bemühungen um die Verbesserung institutioneller Praktiken an den DaF-Lehramtsstudiengängen empirische Daten erforderlich sind, die als wissenschaftliche Basis dienen sollen. Obwohl die Bedeutung solcher Daten nicht verleugnet wird, gibt es bis auf einige wenige Ausnahmen kaum Arbeiten, die diese Lücke ausfüllen. Da der Forschungskontext aufgrund der Spezifik und der geringen Anzahl der Teilnehmer eng bestimmt ist, lässt sich die Verwendung qualitativer Forschungsmethoden als naheliegend ansehen, denn diese können bei den Studien, die nicht auf die Durchschnittswerte über eine sehr hohe Anzahl an Teilnehmern ausgerichtet sind, bessere Einsichten über den Forschungsgegenstand liefern.

Davon ausgehend wird bei der vorliegenden Arbeit bezweckt, fremdsprachliche Interaktionen zwischen der Lehrkraft und den türkischen DaF-Lehramtsstudierenden konversationsanalytisch zu untersuchen. Zur Video- und Audioaufnahme wurde die mündliche sprachpraktische Lehrveranstaltung "Mündliche Kommunikationsfertigkeiten" ausgewählt, denn diese ist eine Art Konversationsunterricht, wo es um die Ausbildung der Sprechfertigkeit von DaF-Lehramtsstudierenden geht. Mit aufgenommenen Video- und Audiodaten - laut dem Prinzip der emischen Perspektive – wurde vorerst unmotiviert umgegangen, d. h. diese wurden zuerst mehrmals ohne ein festgelegtes Ziel daraufhin angeschaut, ob und welches interaktionale Muster sich herauskristallisiert. Beim mehrmaligen Anschauen ist die vielfältige und ausgeprägte Nutzung von bestimmten "was heißt x?"-Fragen als eine interaktionale Ressource aufseiten der Lehrkraft im Klassenraum bemerkt worden. Dementsprechend wurden folgende Forschungsfragen in der vorliegenden Arbeit formuliert:

1. Was für Handlungen werden durch den Einsatz von „was heißt x?“-Fragen impliziert?
2. In welchem sequenziellen und interaktionalen Umfeld werden "was heißt x?"-Fragen von der Lehrkraft eingesetzt?

3. Welche Annahmen, Erwartungen, Verantwortungen und Partizipationsstrukturen offenbaren sich?

4. Welche nächst-typischen Gesprächseigenschaften oder Folgehandlungen lassen sich beobachten?

Diese betreffen die sequenzielle und zeitliche Entwicklung der mit diesen Ressourcen („was heißt x?“-Fragen) verknüpften Handlungen. Die konversationsanalytischen Befunde der vorliegenden Arbeit sollen dann auch unter Berücksichtigung des pädagogischen Kontexts interpretiert und resümiert werden.

Beschränkungen

Die Befunde der vorliegenden Arbeit beziehen sich auf die Video- und Audioaufnahmen in Unterrichtssitzungen der Lehrveranstaltung „Mündliche Kommunikationsfertigkeiten“ über ein Semester hindurch, weswegen dies aus konversationsanalytischer Perspektive eine akzeptable Datenmenge bildet. Die Interaktion von einer Lehrkraft und den Lernenden in der einen Lehrveranstaltung könnte allerdings als eine Beschränkung der vorliegenden Arbeit betrachtet werden.

Begriffsbestimmungen

Die vorliegende Arbeit ist die erste konversationsanalytische Untersuchung in der deutschsprachigen L2-Klasseninteraktion in der Türkei, weshalb hier einige Begriffe definiert werden, die zur konversationsanalytischen Grundtermini gehören, jedoch bei ähnlichen Arbeiten oft nicht zusätzlich erklärt werden. Daneben werden andere zentrale Begriffe wie z. B. Interaktion, Konversationsanalyse, Epistemik usw. hier nicht definiert, weil diese im theoretischen Teil der Arbeit umfassend thematisiert wurden.

der Turn / der Gesprächsbeitrag / der Gesprächszug / der Gesprächsschritt / der Redebeitrag: Die Einheit, in der ein Sprecher sich äußert und die so lange dauert, bis ein anderer Gesprächspartner mit einem Beitrag beginnt.

die Turnkonstruktionseinheit / die Beitragskonstruktionseinheit / die Konstruktionseinheit (*turn-constructional-unit*, TCU): Grundbausteine eines Gesprächsbeitrags, die einzeln oder mit anderen Beitragskonstruktionseinheiten zusammen einen Gesprächsbeitrag bilden. Am Ende einer

Beitragskonstruktionseinheit entsteht eine übergaberelevante Stelle (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974).

die Sequenz (*sequence*): ein geordnetes Stück von Gespräch und sonstigem Verhalten, in dem Handlungsbahnen (*some course of action*) eingeschlagen, durchgearbeitet und zum Abschluss gebracht werden. Somit sind Sequenzen das Mittel, um Aktivitäten zu vollziehen (Schegloff, 2007).

die Paarsequenz (*adjacency pairs*): Eine Paarsequenz besteht aus zwei Turns (erster Paarteil und zweiter Paarteil), die von unterschiedlichen Sprechern nacheinander (*adjacent*) geliefert werden. Bestimmte erste Paarteile machen bestimmte zweite Paarteile relevant (wie z. B. Gruß – Gruß usw.) (Gülich und Mondada, 2008; Schegloff und Sacks, 1973).

die Handlung (*action*): das Konzept der Handlung in KA bezieht sich auf interaktionale Arbeiten (*interactional jobs*), die als Sequenzen gestaltet werden.

die übergaberelevante Stelle (*transition-relevance-place, TRP*): Momente des Gesprächs, an denen sich ein anderer Gesprächspartner orientiert, um das Wort zu ergreifen.

die Resource: die Mitteln und Formen (vokal, prosodisch, verbal, linguistisch, visuell, epistemisch, verkörperlicht u.s.w.), die von Gesprächspartnern zur Realisierung von Handlungen mobilisiert werden.

die Verpackung (*packaging*): Das Konzept der Verpackung bezieht sich auf diejenige Form, die zum Produzieren einer bestimmten Handlung ausgewählt wird. Die Verpackung von Handlungen kann zu bestimmten Interpretationen bei den Gesprächspartnern führen. Deswegen sind sie analytisch relevant (ten Have, 2007).

das Mikrodetail: Mikrodetails beziehen sich auf diejenigen feinen Merkmale, die gesehen aber nicht beachtet werden (*seen-but-unnoticed features*, Garfinkel, 1967). Die Konversationsanalyse fokussiert auf solche Mikrodetails für das Vorlegen analytischer Behauptungen.

die IRF-Sequenz: der Interaktionszyklus bestehend aus folgenden drei Schritten; Initiierung-Response-Feedback (Sinclair und Coulthard, 1975)

die erste Position: die Initiierungsposition eines dreischrittigen IRF-Sequenz

die zweite Position: die Responsposition eines dreischrittigen IRF-Sequenz

die dritte Position: die Feedbackposition bzw. die Folgeposition (*follow up*) eines dreischriftigen IRF-Sequenz

die Partizipation: Teilnahme am Klassenraumdiskurs

die Partizipationsstruktur (*participation framework*): die Partizipationsstruktur bezeichnet das jeweilige Muster bzw. die Struktur, die sich durch bestimmte Orientierungen, Erwartungen, Rechten und Obligationen bezüglich der Partizipation am Klassenraumdiskurs auszeichnet.

der Multilog (*multilogue*): eine bestimmte Form institutioneller mehr-beteiligter Aktivität, bei der sich Gesprächsbeiträge der Sprecher mehr als ein Adressat haben (Schwab, 2011).

die Elizitierung (*elicitation*): Die Elizitierung bezieht sich auf diejenige Lehrerhandlung, Lernende zu bestimmten Äußerungen zu veranlassen.

die Evidenz (*evidence*): der Beweis für eine konversationsanalytische Behauptung.

die Reparatur (*repair*): die Praktiken, mit deren Hilfe ein Gesprächspartner den laufenden Handlungsprozess unterbricht, um ein potenzielles Problem beim Sprechen, Hören oder Verstehen des Gesprächs zu erledigen (Kitzinger, 2013; Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977).

die Präferenz (*preference*): Die Präferenz bezieht sich im Wesentlichen darauf, dass Gesprächspartner bestimmte Grundsätze verfolgen, die häufig implizit erfolgt (Pomerantz und Heritage, 2013).

das Projizieren (*projection*): Der Begriff ‚Projizieren‘ zeichnet sich dadurch aus, dass eine Handlung im Voraus auf eine weitere Handlung hindeutet (Auer, 2015).

Teil 2

Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Interaktion als Forschungsgegenstand

In der Zweitspracherwerbsforschung hat sich durch die soziale Wende die Überzeugung durchgesetzt, dass das Sprachlernen ein sozialer Prozess ist, was zur vermehrten Verwendung von qualitativen Forschungsmethoden beigetragen hat (Friedman, 2012). Dieser „Prozess sozialer Beziehungsbildung, bei dem zwei oder mehr Menschen in ihrem Handeln wechselseitig aufeinander einwirken“ (Stein, 2011, S. 135), lässt sich als Interaktion bezeichnen. Im Interaktionsprozess werden verbale und nonverbale Kommunikationsmittel herangezogen. Dadurch finden beispielsweise Handlungen statt wie Lehren, Lernen, Verstehen, Sich Verständigen, Diskutieren, Widersprechen, Erlauben, Kritisieren. Gleichzeitig werden gesellschaftliche Identitäten erschaffen und ausgedrückt (Sert, 2015). So kam es dazu, dass die soziale Interaktion bzw. der soziale Prozess, in dem der Spracherwerb bzw. das Sprachlernen stattfindet, als ein wichtiger Fokus der Studien in den Bereichen der Zweitspracherwerbsforschung betrachtet wird (Friedman, 2012). Weil es im Unterricht um die Interaktion zwischen den Lernern untereinander sowie zwischen den Lernern und dem Lehrer geht und somit von einer Art sozialer Interaktion die Rede ist, ist das Konzept der Interaktion auch ins Zentrum der Arbeiten in den Bereichen des Klassenraumdiskurses (Seedhouse, 2004) und beruflicher Professionalisierung in etlichen institutionellen Branchen (Heritage, 2004) darunter auch Fremdsprachenlehrerausbildung (Sert, 2015; Walsh, 2006; 2011) gerückt.

Auch im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit lässt sich das Konzept der sozialen Interaktion als ein sinnvoller Forschungsgegenstand betrachten. Denn DaF-Lehramtsstudierende stellen aufgrund ihrer sprachlichen Inhomogenität und ihrer Übergangsposition (vom Fremdsprachenlerner zum Fremdsprachenlehrer) eine solche Gruppe dar, deren Interaktionen mit der Lehrkraft für empirische und explorative Forschungen als besonders passend und interessant betrachtet werden können. Insofern bestehen folgende Schnittpunkte, an denen sich diese Gruppe von Lernenden und drei wichtige Anwendungsbereiche der interaktionsorientierten

Forschung (L2-Erwerbsforschung, berufliche Professionalisierung, Klassenraumdiskurs) kreuzen:

- L2-Erwerbsforschung: Denn DaF-Lehramtsstudierende können aus L2-Erwerbsprozessen nicht ausgeschlossen werden.
- Berufliche Professionalisierung: Denn DaF-Lehramtsstudierende sind gleichzeitig im Prozess der Identitätsbildung als angehende Deutschlehrer.
- Klassenraumdiskurs: Denn das Studium erfolgt als Präsenzunterricht im Klassenraum.

Die Forschungen, die sich mit dem Diskurs im Allgemeinen und mit dem Klassenraumdiskurs im Besonderen beschäftigen, zeichnen sich im Hinblick auf ihre Prozeduren, Traditionen und Perspektiven durch eine bemerkenswerte Vielfalt aus, wobei die Interaktionsanalyse (Kodierungssysteme), Diskursanalyse, Kritische Diskursanalyse, Konversationsanalyse, Gesprächsanalyse, Interaktionale Ethnographie, Kommunikativer Ansatz zur L2-Klasseninteraktion, Sprachsozialisationsforschung, Tradition der soziokulturellen Theorie usw. als Beispiele angeführt werden können (für eine historische und umfassende Übersicht vgl. Markee, 2015; Seedhouse, 2004; Walsh, 2011). In der Literatur kann man sehen, dass diese auch unterschiedlich kategorisiert werden. Zum Beispiel betrachtet Walsh den Begriff Interaktionsanalyse als Oberbegriff für die Kodierungssysteme wie FIAC, COLT, Bellack et al., während Seedhouse betont, dass diese in die Kategorie der Diskursanalyse einzuordnen sind. In der vorliegenden Arbeit können nicht alle Forschungsmethoden, Traditionen und Perspektiven ausgeführt werden, weswegen im Folgenden auf drei methodologische Ansätze (Interaktionsanalyse, Diskursanalyse und Konversationsanalyse) eingegangen werden soll, die von Walsh (2011) als Ansätze zur Untersuchung der Klasseninteraktion vorgestellt wurden.

Interaktionsanalyse. Interaktionsanalyse (IA) wurde insbesondere in den 60er und 70er Jahren häufig als Forschungsmethode für die Untersuchung des Klassenraumdiskurses eingesetzt (Walsh, 2011, S. 70). Edmondson und House (2011, S. 245) meinen, „Interaktionsanalyse wird häufig in der Lehreraus- und -fortbildung (Krumm 1973) und auch bei Evaluationen der Lehre verwendet (z. B. in Hospitationen bei Referendaren).“ Bei der IA hat man quantitative

Kodierungssysteme als Beobachtungsinstrument angewandt. Walsh (2011) weist auf die folgenden gemeinsamen Eigenschaften von Kodierungssystemen hin: (1) Vorhandensein von irgendeinem Markierungssystem; (2) Einfache Vergleichbarkeit zwischen Beobachtern und Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf Grund der reliablen Daten; (3) Ermöglichung von Annahmen über die Art und Weise, wie der Klassenraumdiskurs abläuft; (4) Vermehrter Einsatz bei der Lehrerausbildung.

Außerdem lassen sich Kodierungssysteme in systemorientierte und ad-hoc-Systeme unterteilen, je nachdem, ob sie über vorbestimmte Kategorien verfügen oder ob sich die Kategorien erst aus der Interaktion ergeben (Walsh, 2011). Als Beispiel für systemorientierte Ansätze führt Walsh (2011) Folgendes an:

Tabelle 1

Interaktionsanalytische Kodierungssysteme

Autor	Bezeichnung des Kodierungssystems (Interaktionsanalyse)
Bellack et al., 1966	Das dreiteilige Austauschsystem: Auffordern, Antworten, Reagieren
Flanders, 1970	FIAC Flanders interaction analysis categories
Allen et al., 1984	COLT Communicative orientation to language teaching

Walsh (2011) meint, dass das dreiteilige Austauschsystem von Bellack et. al. (1966) eine der ersten systemorientierten Ansätze darstellt, und fügt hinzu: "Basierend auf der Interaktion von 15 Lehrern und 345 Lernern wurde durch das Instrument eine Reihe von pädagogischen Handlungen identifiziert, die sich in die gemeinsamen Kategorien der zyklischen Lehraktivitäten einordnen lassen. So finden Handlungen wie Strukturieren, Auffordern, Antworten und Reagieren oft zusammen statt" (S. 75). Walsh (2011) meint, dass dieses dreiteilige Austauschsystem auch heute noch eine Grundstruktur der Klasseninteraktion repräsentiert, was häufig als IRF (*initiation, response, feedback*) bezeichnet wird, und deshalb einen wichtigen Beitrag geleistet hat. Es wird aber auch hervorgehoben, dass dieses System wegen seiner Struktur eine Lehrerzentriertheit impliziert und deshalb kritisiert wird (Walsh, 2011).

FIAC-System (*Flanders Interaction Analysis Categories*, Flanders, 1970) hingegen stellt eine Erweiterung des Systems von Bellack et. al. (1966) dar. Das System umfasst eine relativ fein abgestufte Einordnung vom Klassenraumdiskurs:

Tabelle 2

FIAC-System (zitiert nach Walsh, 2011, S. 77)

Lehrersprache	Lernersprache	Stillschweigen
1. anerkennt Gefühle	8. Antwort	10. Periode des Stillschweigens
2. lobt oder ermutigt	9. Initiierung	oder Verwirrung
3. anerkennt oder verwertet die Ideen von Lernern		
4. stellt Fragen		
5. unterrichtet		
6. erteilt Anweisungen		
7. kritisiert oder zeigt Autorität		

Trotzdem wird es als fraglich betrachtet, ob dies zur Analyse komplexer Organisation einer modernen Klasseninteraktion geeignet ist, denn dem FIAC-System liegt die Annahme zugrunde, dass die Klasseninteraktion in einer ordentlichen Art und Weise abläuft (Walsh, 2011). Zu den Limitationen des FIAC-Systems gehört der Ausschluss von Lerner-Lerner-Interaktion, nonverbales Verhalten, sequenzieller Verlauf sowie die limitierte Beschreibung der Lernerpartizipation. Auch die Unterschiede oder Extreme innerhalb einzelner Kategorien werden nicht differenziert (Evans, 1970).

Ein weiterer systemorientierter Ansatz ist COLT (*communicative orientation to language teaching*) (Allen et al, 1984). Es besteht aus dreiundsiebzig Kategorien. Walsh (2011) macht deutlich, dass sich COLT insbesondere durch eine enge Verbindung von Instruktion und Lernerergebnissen auszeichnet. Unabhängig von dem, wie fein oder grob deren Kategorien abgestuft sind, hat jeder Ansatz der Interaktionsanalyse bestimmte Einschränkungen (Walsh, 2011, S: 77). Kodierungssysteme sind nicht kontextsensitiv. Die in den vorher festgelegten Kategorien eines Kodierungssystems nicht passenden Interaktionen, die emische Perspektive und die Gleichzeitigkeit der Interaktion werden nicht berücksichtigt. Ferner werden alle Interaktionsvariationen checklistmäßig auf dieselbe Art und Weise bewertet, wobei diese Bewertungen allerdings von Beobachter zu Beobachter variieren können. Sert (2015) betont, dass die Einschränkungen der

Interaktionsanalyse die Verwendung einer anderen Vorgehensweise begünstigt hat, nämlich der Diskursanalyse (Schiffrin, Tannen, Hamilton, 2001), was im Folgenden näher beschrieben werden soll.

Diskursanalyse. Im Zusammenhang mit qualitativen Forschungsmethoden bezeichnet Friedman (2012) die Diskursanalyse (DA) als Alternative für die Inhaltsanalyse, wobei die Diskursanalyse sich auf jede Prozedur beziehen kann, in der der Analyst sich auf linguistische oder strukturelle Eigenschaften konzentriert statt der inhaltlichen Eigenschaften. Eine einheitliche Definition der Diskursanalyse lässt sich nicht formulieren, denn diese ist eine übergreifende Terminologie für mehrere Methoden zur Erforschung des Konzepts „Diskurs“.

Im Hinblick auf die verschiedenen diskursanalytischen Methoden und des singularen Konzepts Diskursanalyse äußert Friedman (2012), dass einige Forscher aus der DA eigenständige Ansätze abgeleitet haben wie interaktionale Soziolinguistik, Ethnographie der Kommunikation, kritische Diskursanalyse, narrative Analyse, Konversationsanalyse jeweils mit ihren eigenen theoretischen Grundlagen, analytischen Apparaten und ideologischen Standpunkten (eine Übersicht findet sich bei Schiffrin, 1994), während andere einfach sagen, dass sie Diskursanalyse durchführen, ohne einen besonderen Ansatz anzugeben. Morgan (2010) meint diesbezüglich, dass methodologische Prozeduren der Diskursanalyse jeweils eine bestimmte Position auf einem epistemologischen Kontinuum einnehmen. Sie sagt weiter, dass die Konversationsanalyse den realistischen Pol dieses Kontinuums darstellt, während Faucaultsche Diskursanalyse den relativistischen epistemologischen Pol darstellt. Auch wenn diese Prozeduren zum ‚Gespräch in der Interaktion‘ (*talk-in-interaction*) einerseits durch übergreifende Konzeptbezeichnungen wie z. B. Diskursanalyse zusammengefasst werden, ist es andererseits vielerorts zu erkennen, dass sie von der Bezeichnung der „Diskursanalyse“ differenzieren. So ist z. B. der Unterschied zwischen Konversationsanalyse und Diskursanalyse in der Literatur der Konversationsanalyse deutlich. Dies lässt sich zurecht darauf zurückführen, dass Diskursanalyse – hiermit meint man sowohl den singularen Begriff ‚Diskursanalyse‘ als auch ‚diskursanalytische Prozeduren außer Konversationsanalyse‘ – den Einsatz externer Theorien nicht ausschließt.

In der klassenraumdiskursbezogenen Ausrichtung des diskursanalytischen Paradigmas wurde das sogenannte IRF-Modell (Initiierung-Respons-Feedback) (Sinclair und Coulthard, 1975) als Basiseinheit der instruktionellen Interaktion entwickelt. Dieses fundiert allerdings auf Sprechakten der Lerner und des Lehrers und hat das Ziel, eher Interaktionszyklen (IRF-Zyklen) zu identifizieren (Sert, 2015). Sert (2015) weist auf die eingeschränkte Erklärungskraft diskursanalytischer Ansätze im Kontext des Klassenraumdiskurses und sagt, dass Klassenraumdiskursbezogene diskursanalytische Arbeiten (z. B. Sinclair und Coulthard, 1975) gezeigt haben, dass Klasseninteraktion durch IRF-Struktur weitgehend erklärt werden kann, während Befürworter der Konversationsanalyse vorgelegt haben, dass dieser dreiteilige Zyklus nicht hinreichend ist, um übergreifende Organisation der Klasseninteraktion zu erklären. Schließlich ist im Hinblick auf Diskursanalyse anzumerken, dass deren Verwendung bei der Erforschung der Klassenrauminteraktionen zunehmend nachgelassen hat.

Konversationsanalyse. Eine der auf Interaktion basierenden Forschungsmethoden ist die Konversationsanalyse (KA), die sich im Wesentlichen als „wissenschaftliche Untersuchung der interpersonalen dyadischen Gespräche und der verbalen Kommunikation“ (Sert et al., 2015, S. 3) bezeichnen lässt. Obwohl in der englischsprachigen Literatur der einheitliche Begriff *conversation analysis* verwendet wird, geht es in der deutschsprachigen Literatur um Begriffe Gesprächsanalyse und Konversationsanalyse. Depperman (2008, S.10) verwendet in seiner Einführungsliteratur beide Begriffe als Synonym: "Die hier vertretene Version von Gesprächsanalyse beruht im Kern auf den Erkenntnissen und der 'analytischen Mentalität' (Schenkein 1978) der Konversationsanalyse. ‚Gesprächsanalyse‘ und ‚Konversationsanalyse‘ sind an vielen Stellen dieses Texts als Synonyma zu lesen". Die Grundlagen der KA, die von der Ethnomethodologie (Garfinkel, 1967) und den Lehren von Erving Goffman (1983) tief geprägt worden ist, wurde von Harvey Sacks in den 60er Jahren gelegt (Sert et al., 2015). Laut Markee (2012) erklärt sich der Unterschied zwischen ethnografischer und konversationsanalytischer Vorgehensweise folgendermaßen: Ethnografen sind interessiert an der Entwicklung umfassender, ganzheitlicher Antworten auf diejenigen Fragen, warum wir so leben, wie wir leben. Im Unterschied dazu fragen Konversationsanalysten, wie wir unsere alltäglichen Handlungen verstehen. Es wird

ausgeführt, dass sich die KA in einem nicht-traditionellen Forschungsparadigma befindet (Markee, 2015; ten Have, 2007), wobei einige Grundprinzipien wie folgt ausgedrückt werden (Sert et al., 2015): (1) Interaktion wird auf eine systematische Weise organisiert. Das heißt, die Teilnehmer der Interaktion sorgen für das gegenseitige Verstehen, indem sie von Sequenzorganisation, Turn-taking und Reparatur Gebrauch machen; (2) Beiträge in der Interaktion beeinflussen den Kontext und werden gleichzeitig vom Kontext beeinflusst; (3) Die Analyse ist datengeleitet; (4) Die Analyse wird aus der emischen Perspektive durchgeführt und umfasst eine detaillierte Mikroanalyse der natürlich stattfindenden Interaktion.

Die praktischen Schritte einer konversationsanalytischen Forschungsarbeit sind Vorbereitung, Aufnahme, Transkription, Analyse und Berichten. Bevor man mit den Aufnahmen beginnt, aus denen die zu analysierenden Gespräche gewonnen werden, werden in der Vorbereitung ethische Zulassungen und technische Prozeduren in die Wege geleitet. In dem darauffolgenden Schritt der Aufnahme wird die natürlich stattfindende Interaktion mit Videokameras aufgezeichnet. Bevor man mit der Analyse beginnt, ist es erforderlich zu verschriftlichen, was sich in der Interaktion abgespielt hat. Diese Verschriftlichung wird als Transkription bezeichnet. Eine Transkription, die sich für konversationsanalytische Zwecke eignet, unterscheidet sich von einer einfachen Verschriftlichung dessen, was in der Interaktion sprachlich geäußert wird. Sie soll neben verbalen Äußerungen auch die nonverbalen und suprasegmentalen Mikrodetails enthalten wie Pausen, Überlappungen, Dehnungen, Tonhöhenbewegungen, Fokusakzent, Gestik, Mimik, interpretierende Kommentare (Hepburn und Bolden, 2013; Jenks, 2011; Sert et al., 2015). Denn an diesen Details ist zu erkennen, wie die Sprecher ihre Handlungen aufbauen sowie auf die Handlungen von anderen reagieren. Somit bildet die Transkription die nötige Grundlage für die wissenschaftliche Natur der Konversationsanalyse (Hepburn und Bolden, 2013). Bei der Analyse, die grundsätzlich auf den Aufnahmen und Transkriptionen basiert, geht es um die Untersuchung, wie Sprecher ihre Beiträge und Handlungen organisieren. Sie ermöglicht zu erkennen, wie sich Sprecher in der Interaktion untereinander verständigen, ihre Identitäten formen sowie institutionelle Ziele erfüllen (Sert et al., 2015). In der letzten Phase wird über die Befunde der Analyse jeweils in Verbindung

mit ihren Evidenzen, also mit ihren Transkriptionsauszügen und ggf. relevanten Bildschirmausschnitten aus Videos berichtet.

Konversationsanalyse als Methode für die Analyse der L2-Interaktionen im DaF-Lehramtsstudium. KA ist als eine Methode aufgetreten, die sich ursprünglich mit der Erforschung der allgemeinen Eigenschaften der sozialen Interaktion beschäftigte. Später hat man begonnen, angewandte KA-Studien durchzuführen, bei denen solche Interaktionen untersucht werden, welche im Kontext institutioneller Zielsetzungen stattfinden. KA hat dazu beigetragen, die Natur der sozialen Interaktion sowie der beruflichen Kommunikation in unterschiedlichen Themen einzusehen wie u. a. Pädagogik, Klasseninteraktion, Fremdsprachenlernen und interaktionale Kompetenz (*interactional competence IC*, Hellermann, 2008).

In der Zweitspracherwerbsforschung haben Firth und Wagner (1997) auf den verzerrten Blick der Mainstream-Forschung auf die Natur des Zweitsprachenerwerbs verwiesen. Dabei ging es um einen Aufruf zu einer erhöhten Berücksichtigung in den folgenden Bereichen: (1) kontextuelle und interaktionale Ebenen des Sprachgebrauchs, (2) emische Perspektive, (3) Erweiterung des Datenbestands der traditionellen Zweitspracherwerbsforschung. Sie machten deshalb deutlich, dass eine konversationsanalytische Forschungsmethode angewandt werden sollte, bei der die natürliche Interaktion detailgetreu vermittelt wird (Firth und Wagner, 2007). Nach der Kritik von Firth und Wagner (1997) an den Mainstream-Zweitspracherwerbsforschungsarbeiten haben sich diesbezügliche konversationsanalytische Studien (Gardner und Wagner, 2004; Markee, 2000; Markee und Kasper, 2004) gehäuft. Diese Richtung der zweitsprachenerwerbsspezifischen Konversationsanalyse wird als *CA-for-SLA* (*conversation analysis for second language acquisition*) betrachtet. Es wird darauf hingewiesen, dass solche Arbeiten dazu beigetragen haben, zu verstehen, wie kompetent die Sprecher an der fremdsprachigen Interaktion teilnehmen und wie sich die sogenannte interaktionale Kompetenz (Hellermann, 2008) auf Dauer entwickelt (vgl. Sert et al., 2015). Die Sprecherbeiträge, die die Sprecher bei ihren sozialen Handlungen je nach lokalem Kontext produzieren, beziehen sich eher auf eine interaktionale Kompetenz als auf eine abstrakt-mentale Kompetenz, bei der sprachliche Regeln herangezogen werden (vgl. Maynard, 2013). Die bei der

Interaktion von den Sprechern verwendeten Ressourcen (prosodisch, linguistisch, sequenziell, non-verbal) gehören zur interaktionalen Kompetenz, auf deren Grundlage sinnvolle soziale Handlungen durchgeführt werden, wobei Wissen und Können zur Reparatur von eventuellen interaktionalen Problemen aus dem Umfang dieser Kompetenz nicht ausgeschlossen werden (vgl. Sert, 2015).

KA hat zur Erforschung der Klasseninteraktion bzw. der L2-Klasseninteraktionen in den Bereichen der Lehrerausbildung bzw. Fremdsprachenlehrerausbildung beigetragen (Seedhouse, 2004; 2005; Sert, 2015; Walsh, 2006; 2011; 2012). Die Möglichkeit, interaktionale Kompetenz während der Interaktion zu beweisen, eröffnet Wege zur Identifikation der Praktiken, die sich auf die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz positiv oder negativ beeinflussen. So hat Walsh (2006, 2011) klassenraumorientierte Version der interaktionalen Kompetenz abgeleitet. Diese umfassen Praktiken der Klasseninteraktion, welche das Lehren bzw. Lernen mehr oder weniger fördern. Diese Praktiken lassen sich in folgende Kategorien einordnen: (a) Maximierung des interaktionalen Raums; (b) Formung der Lernerbeiträge (Suche nach Erklärung, Scaffolding, Modellieren oder Reparatur von Lernerinput); (c) effektiver Gebrauch von Elizitation; (d) instruktioneller Idiolekt (u. a. Sprechgewohnheiten eines Lehrers); und (e) interaktionales Bewusstsein (Sert und Seedhouse, 2011). Es geht also um die Aktivitäten, die dazu veranlassen, dass sich die interaktionale Kompetenz der Lerner entwickelt.

Konzepte wie interaktionale Kompetenz oder klasseninteraktionale Kompetenz haben auch die Lehrerausbildungsprogramme beeinflusst. Selbstevaluation zur Lehrersprache (*Self-Evaluation of Teacher Talk* abgekürzt als SETT, Walsh, 2006, 2011) oder *IMDAT* (Sert, 2015) sind Modelle, die als Referenzrahmen für reflektives Lehren konzipiert wurden. Beides beruht im Kern darauf, dass die interaktionale Kompetenz der Lerner in der zu erlernenden Sprache erhöht wird. Um eine Reflexion über die Erhöhung der L2-interaktionale Kompetenz von Lernenden zu erreichen, sehen beide Modelle bestimmte Vorgehensweisen voraus. SETT ist ein Referenzwerk, das mit dem Ziel konzipiert ist, berufspraktische Entwicklung der Fremdsprachenlehrer zu fördern. Das Referenzwerk wurde in mehreren Lehrerausbildungsprogrammen verwendet. Die Grundidee liegt darin, Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, interaktionale Praktiken im Klassenraumdiskurs

jeweils nach entsprechenden sogenannten Mikrokontexten (*micro-contexts*, Seedhouse, 2004) verwenden zu können, so dass die interaktionale Kompetenz der Lerner effektiv entwickelt wird. Das Referenzwerk wurde aber auch in einer Studie mit einem Mixed-Methode-Ansatz angewandt, bei der es sich um eine Bedarfs- und Situationsanalyse zu klasseninteraktionalen Eigenschaften im Kontext des Deutschunterrichts in der Türkei handelt (Ünal, Bozbiyık & Acar, 2019). IMDAT (Sert, 2015) (Akronym für *introducing CIC; micro-teaching; dialogic reflection; actual teaching; teacher collaboration and critical reflection*) ist für die Fremdsprachenlehramtsstudiengänge in der Türkei entwickelt und umgesetzt worden. Das Modell baut ebenso auf der interaktionalen Kompetenz (Hellerman, 2008) und deren klassenraumorientierten Version (Walsh, 2006) auf. Es besteht aus der zyklischen Wiederholung der Schritte Lehre, Analyse und Reflektion.

Diese sind zwar sehr wichtige Möglichkeiten, KA im Rahmen eines Fremdsprachenlehramtsprogrammes sowie der Forschung zur dessen Verbesserung zu verwenden. Es ist allerdings anzumerken, dass die Verbesserungsmöglichkeiten des Fremdsprachenlehramtsprogrammes mit Hilfe von KA nicht auf Lehrpraxis im Primär- und Sekundärbereich begrenzt sind. Auch die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen, wo es um die eigene sprachliche Entwicklung der Studierenden geht, sind ein wichtiger Teilbereich eines Fremdsprachenlehramtstudiums. Diese sind für die Rezeption der deutschsprachigen Unterrichtsinhalte während des Studiums sowie für die spätere Lehrtätigkeit vorausgesetzt. In Bezug auf sprachpraktische Lehrveranstaltungen ist die Bedeutung der Interaktionen der DaF-Lehramtsstudierenden in zwei Bereichen der angewandten KA zu verorten: (1) eigenes Fremdsprachenlernen bzw. Zweit/Fremdsprachenerwerbsforschung, (2) künftige Lehrtätigkeit bzw. berufliche Entwicklung. Die vorliegende Arbeit, bei der es um die Lehrveranstaltung „Mündliche Kommunikationsfertigkeiten“ geht, kann also in diesem Forschungskontext betrachtet werden.

Konversationsanalyse als Mittel für die inhaltliche Gestaltung von konversationsorientierten Lehrveranstaltungen. Die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten der Konversationsanalyse wurden weiter oben erwähnt (vgl. Sert, 2015): Alltagsgespräche, institutioneller Diskurs, Klassenraumdiskurs, KA-für-Zweitsprachenerwerbsforschung, Lehreraus- und Fortbildung unter

anderem im Kontext Fremdsprachenunterricht. Bezogen auf die Fremdsprachpädagogik bringen Wong und Waring (2010) die Bedeutung des Konversationsunterrichts (*teaching conversation*) als ein Praxisfeld in den Vordergrund. Ihr Leitfadenwerk namens *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy* beginnt mit der folgenden Formulierung: „Conversation and speaking skills are the key building blocks for much of language learning.“ (Wong und Waring, 2010). In der Einleitung verweisen sie mehrmals auf die zentrale Stelle der Konversation bzw. der gesprochenen Sprache beim Sprachlernen und im Sprachgebrauch. Sie unterstreichen die Notwendigkeit von Lernmaterialien, die ein realistisches Verständnis über die Natur der Konversation widerspiegeln. Von dieser Notwendigkeit ausgehend argumentieren sie, dass man durch eine KA-Perspektive dazu in der Lage sein kann, ein erhöhtes Bewusstsein und Verständnis über die gesprochene Sprache zu gelangen (Wong und Waring, 2010). Deswegen sehen sie die Konversationsanalyse als „ein einzigartiges und innovatives Werkzeug“ beim Lehren von Konversation (*teaching of conversation*) (S. 2-3). So gingen Wong und Waring (2010) über die Klassenraumpraktiken hinaus und legten die Konversationsmechanismen (*turn-taking, basic sequences, topic management, story-telling, overall structuring*) als Lernpensum ins Zentrum des Fremdsprachenunterrichts. Die Kapitel (2-7) ihres Werks lassen sich als inhaltliche Aspekte auslegen, wo Einsicht in die Grundmechanismen der Konversation jeweils anhand von Transkriptausschnitten und mit Verweis auf konversationsanalytische sowie FSU-bezogene Literatur gewährt wird. Das letzte Kapitel des Werks (*conversation analysis and instructional practices*) hingegen betrifft nicht den Inhalt sondern die Art und Weise, wie man als Lehrkraft Lernenden Lern- und Partizipationsmöglichkeiten schafft, indem man von verschiedenen instruktionalen Praktiken (pädagogische Reparatur, Aufgabendesign, Management von Partizipation) Gebrauch macht. Diese hingegen lassen sich als methodische Aspekte auslegen. Das Leitfadenwerk von Wong und Waring (2010) bietet somit ein umfassendes Lehr- und Lernkonzept für die Gestaltung des L2-Unterrichts unterstützt durch konversationsanalytische Einsichten. Schließlich muss in diesem Unterkapitel zusammenfassend angemerkt werden, dass Fremdsprachenunterricht bzw. Konversationsunterricht als ein Praxisfeld betrachtet werden sollte, für deren Gestaltung mehrere wissenschaftliche Disziplinen und Bereiche wichtige Einsichten und Erkenntnisse liefern können. Darunter bildet die Konversationsanalyse mit ihren

empirischen Erkenntnissen eine der wichtigsten bezugswissenschaftlichen Themenbereiche nicht nur für die methodische Gestaltung sondern auch für die inhaltliche Gestaltung des Praxisfelds Konversations- bzw. Fremdsprachenunterrichts.

Das bisher Gesagte thematisierte die Interaktion als ein Forschungsgegenstand, da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Art von Klasseninteraktion handelt. In folgenden Unterkapiteln dagegen wird auf diejenige theoretische und forschungsstandbezogene Literatur verwiesen, die sich auf die spezifischen Forschungsfragen und Befunde der vorliegenden Arbeit bezieht. Hier handelt es sich um das aus dieser Interaktion hervortretende musterhafte Phänomen "was heißt x?"-Fragen der Lehrkraft. Deswegen soll unter Verfolgung einer Progression vom Allgemeinen zum Spezifischen zuerst mit Fragepraktiken angefangen werden. Nachdem auch die verschiedenen Aspekte von Fragen erläutert werden, sollen auf die Beiträge zu dem spezifischen Fokus (Fragepraktiken in Klasseninteraktion und "was heißt x?"-Fragen) eingegangen werden.

Fragepraktiken

In engeren Sinne wird unter dem Begriff Frage eine Form sozialer Handlung verstanden, die in ihrer grundlegenden Form mit dem Zweck zur Informationssuche mithilfe vom interrogativen Syntax in einem Gesprächszug (*turn-at-talk*) vollzogen wird (vgl. Heritage, 2002). Dem Begriff „Frage“ wird allerdings aus unterschiedlichen Perspektiven herangegangen. Es wird zwar geäußert, dass Fragen in formaler Hinsicht durch grammatische und prosodische Eigenschaften markiert werden können (Hultgren und Cameron, 2010). Ehrlich und Freed (2010) verweisen aber darauf, dass die Definition von Fragen nicht auf ihre syntaktischen Eigenschaften reduziert werden kann. Sie betonen, dass kein einzelner linguistischer Faktor darüber bestimmt, ob eine Äußerung als Handlung des Fragens (*doing questioning*) verstanden wird. In ähnlicher Weise unterstreicht Sidnell (2010) den komplexen Charakter des Fragens, wenn er meint, dass man zwar auf die einzelnen Instanzen verweisen kann, aber es unmöglich ist, alle von denen adäquat in einer Definition zu erfassen. Ihm zufolge ist jede Instanz einer "Frage" ein bedingtes Ergebnis (*contingent outcome*), die situierte Leistung von Menschen, die miteinander

interagieren. Unterscheidende Merkmale von Fragen ergeben sich aus deren funktionellen und sequenziellen Betrachtung (Ehrlich und Freed, 2010).

Fragen aus der Handlungsperspektive. Fragen bilden eine der meist verwendeten Handlungstypen höchster Stufe (für Stufen bzw. Granularität von Handlungstypen vgl. Levinson, 2013) in allen Sprachen (vgl. Levinson, 2013). In diesem Rahmen wird die Bezeichnung Frage mit deren einfachen prototypischen Funktion gleichgesetzt, und zwar mit der Informationsanfrage, was den funktionellen bzw. handlungsbezogenen Charakter dieses Begriffs in Vordergrund stellt. Nach Hultgren und Cameron (2010) lässt sich der typische Umfang von Frageäußerungen so erweitern, dass neben Informationsanfragen auch Bitten um Bestätigung oder Handlung eingeschlossen werden.

In unterschiedlichen institutionellen Kontexten lassen sich unter dem strategischen Einsatz von Frageäußerungen zielorientierte Handlungen vollziehen, die über die Handlung des einfachen Fragens hinausgehen können. Ein Beispiel dafür sind die Frageäußerungen, die während der Zeugenaussage im gerichtlichen Kontext gestellt werden. Ein Anwalt vermag beispielsweise eine Behauptung in Form einer Frageäußerung zu stellen, um diese vom Zeugen bestätigen zu lassen oder dazu zu veranlassen, dass sich der Zeuge selbst diesbezüglich äußert (Sidnell, 2010). Weitere Verwendungen von Fragen für die Realisierung kontextspezifischer Handlungen finden sich z. B. in der Arzt-Patient-Interaktion (Heritage, 2010), im Rundfunk-Journalismus (Clayman, 1993, 2010), im Call-Center-Gespräch (Hultgren und Cameron, 2010) sowie in der Klasseninteraktion (Koshik, 2002a, 2002b, 2003, 2005a; Lee, 2006; Mehan, 1979).

Levinson (2013) nennt die wesentlichen Faktoren der Bildung bzw. Zuordnung einer bestimmten Handlung aufseiten von Sprecher bzw. Hörer: „Turn design und sequenzielle Organisation“. Im Folgenden sollen diese in Bezug auf die Handlung des Fragens betrachtet werden.

Turndesign und Fragen. Turndesign betrifft die Art und Weise, wie Interaktanten ihre Gesprächszüge bzw. deren Bausteine konstruieren. Sie verwenden dabei linguistische und paralinguistische Ressourcen, die sich aus lexikalischen, phonetischen und prosodischen, syntaktischen, morphologischen Ressourcen sowie der Koordinierung von Zeit, Lachen, Atmung, Gestik und anderer

Körperbewegungen und -positionen zusammensetzen (Drew, 2013). Hier in diesem Unterkapitel hingegen handelt es sich um die turn-design-Eigenschaften, die zur Bildung von Fragehandlungen verwendet werden. Dabei können im Wesentlichen die interrogative Grammatik und Prosodie als formale Ressourcen zur Markierung von Äußerungen als Fragen (*interrogatives*) dienen (Hultgren und Cameron, 2010). Steensig und Drew (2008) meinen, dass der Begriff "*question*" über eine sequenzielle und handlungsbezogene Assoziation verfügt, während der Begriff "*interrogative*" einen turn-designbezogenen formalen Aspekt aussagt.

Hayano (2013) verweist beispielsweise auf die Verwendung von Fragepartikeln in einigen Sprachen sowie eine eigene Wortreihenfolge in mehreren germanischen Sprachen, die zur Markierung und Unterscheidung der Ja-Nein-Fragen von Behauptungen dienen. Ähnlich exemplifizieren Steensig und Drew formale turn-designbezogene Aspekte von Fragen (2008, S. 5): „Fragebildung durch Subjekt-Verb-Umstellung“, „Einsatz von vorgesetzten Fragewörtern wie wann, wer, wo etc.“, „Einsatz von Frageanhängseln“, „Nachgesetzte Konstruktionen wie *aren't you?*“.

Mit den Worten von Steensig und Drew (2008) bilden diese grammatischen und syntaktischen Eigenschaften den Kern von Fragestrukturen (*interrogative structures*). Auch die prosodischen Eigenschaften, wie oben kurz erwähnt wurde, gehören zu turn-design Eigenschaften der Fragen. (vgl. Hayano, 2013; Steensig und Drew, 2008; Stivers und Rossano, 2010). Es wird hervorgehoben, dass die interrogative Prosodie (steigende Intonation) üblicherweise in Ja-Nein-Fragen eingesetzt wird (Hayano, 2013). Aber auch deklarative Äußerungen gewinnen durch den Einsatz von steigender Intonation eine interrogative Funktion (vgl. Steensig und Drew, 2018). Desweiteren unterstreicht Hayano (2013), dass W-Fragen beispielsweise im Englischen und Deutschen mit der steigenden Intonation assoziiert werden.

Im Unterschied zu Arbeiten, die sich mit Fragen bzw. Fragepraktiken beschäftigen, distanzieren Stivers und Rossano (2010) sich von der Bezeichnung "Frage" und bringen in ihrer Studie eher antwortauffordernde turn-design-Merkmale (*response mobilizing turn-design features*) in den Vordergrund. Dazu gehören beispielsweise interrogative Morphosyntax, interrogative Intonation, epistemischer Status des Rezipienten über das Thema im Vergleich zu dem von dem Sprecher

und der Sprecherblick auf den Rezipienten. Es lässt sich jedoch leicht erkennen, dass sich die Antwortaufforderung konzeptuell mit dem Fragen fast überlappt. Sie betonen auch, dass diese turn-designbezogene Merkmale nur einige der Ressourcen zur Antwortaufforderung darstellen.

Schließlich kann aufgrund des oben Gesagten kompakt formuliert werden, dass das Fragen (*questioning*) auch ohne interrogative bzw. formale Markierung möglich ist, wobei andere Faktoren bzw. Ressourcen wie handlungsbezogener, epistemischer und sequenzieller Kontext bei der Bildung (*formation*) und Zuordnung (*ascription*) von Fragehandlungen eine Rolle spielen können (vgl. Hayano, 2013; Stivers und Rossano, 2010).

Sequenzielle Organisation und Fragen. Neben den Begriffen Gesprächsschritt/zug (*turn*) und Handlung (*action*) ist das Konzept der Sequenz eine der wichtigsten konversationsanalytischen Betrachtungseinheiten. Die sequenzielle Organisation lässt sich laut Mazeland (2006) folgendermaßen als die Art und Weise bezeichnen, wie Interaktanten ihre Gesprächsbeiträge als kohärente Serien verwandter kommunikativer Handlungen aneinander verknüpfen. Eine Paarsequenz (*adjacency pair*) bezeichnet eine Konstruktionseinheit von Sequenzen, wobei diese in ihrer einfachsten Form aus zwei Gesprächsschritten, dem ersten und zweiten Paarteil (*first pair part and second pair part*), besteht (vgl. Sacks, et al., 1974; Schegloff, 2007). Gülich und Mondada (2008) unterstreichen die konditionelle Relevanz (*conditional relevance*) als eine wesentliche Eigenschaft von Paarsequenzen: „Äußerungspaare, bei denen der erste Zug eine so starke konditionelle Relevanz etabliert, dass nur ein bestimmter Typ von Äußerung eine erwartbare, relevante und adäquate Folgehandlung darstellt, nennt man ‚Paarsequenzen‘ (*adjacency pairs*, Schegloff/Sacks 1973).“ (S.51). Ehrlich und Freed (2010) sagen, wie weiter oben ausgesagt wurde, dass die Definition von Fragen nicht nur linguistische sondern auch funktionale und sequenzielle Aspekte erfordert. Aus sequenzieller Hinsicht bilden Fragen üblicherweise den ersten Paarteil einer Paarsequenz (*adjacency pair*) (Hultgren und Cameron, 2010; Steensig und Drew, 2008). Schegloff (2007) verweist auf die zentrale Stelle von Fragen unter Äußerungstypen im ersten Paarteil, indem er sagt, dass erste Paarteile aus Äußerungstypen wie Fragen, Aufforderungen, Angebote, Einladungen, Ankündigungen usw. bestehen. In Übereinstimmung damit pointieren

auch Enfield, Stivers und Levinson (2010), dass Frage-Antwort-Muster als Prototypen für Paarsequenzen besondere Einblicke in denjenigen "Leim" bieten, der die menschliche Interaktion zusammenhält (S. 2615, Anführungszeichen im Original).

Eine weitere Sequenzstruktur, auf die besonders im pädagogischen Diskurs öfters hingewiesen wird, ist die dreiteilige IRF-Sequenz (*Initiation-Response-Feedback*) (Sinclair und Coulthard, 1975). Hierbei betreffen Fragen eher den Initiierungsteil einer IRF-Sequenz. Basierend auf der IRF-Sequenzstruktur differenziert Mehan (1979) zwischen einfachen und erweiterten Elizitierungssequenzen (*basic and extended elicitation sequences*). Eine einfache Elizitierungssequenz ist die IRF-Sequenz an sich und von einer erweiterten Elizitierungssequenz ist dann die Rede, wenn die Antwort nicht gleich kommt und der Lehrer daraufhin weiterarbeitet, eine Antwort herauszulocken (ebda.). Lee (2007) kritisiert jedoch an dem formal kategorischen Verständnis von IRF-Sequenzstruktur, indem er darauf hinweist, dass die Handlung des Lehrers in der dritten Position durch das bedingt ist, was in der zweiten Position aufseiten von Lernern kommt. Das, was Lehrer in der dritten Position zu leisten vermag, ist also nicht mit Evaluation oder Feedback begrenzt und auch nicht vorhersagbar (ebda.). Aus dem Artikel bzw. Transkripten von Lee (2007) ergibt sich auch, dass in der dritten Position insbesondere Fragen eingesetzt werden.

Darüber hinaus ist auch in der zweiten Position möglich, auf Fragen zurückzugreifen. Hierbei geht es um sogenannte Gegenfragen (*counter question*, Markee, 1995), wonach die Frage des Lerners die erste Position besetzt und daraufkommende Gegenfrage vom Lehrer in die zweite Position kommt.

Zusammenfassend lässt sich in diesem Unterkapitel feststellen, dass Fragen als bedingte Leistungen (*contingent outcome*; Sidnell, 2010) in unterschiedlichen sequenziellen Positionen eingesetzt werden können, um interaktionale Ziele zu erreichen.

Epistemik und Fragen. Im Allgemeinen ist unter der Bezeichnung „epistemisch“ (*epistemic*) die Beziehung zum Wissen und dessen Untersuchung verstanden (Cambridge-Dictionary, Abgerufen am 19.08.2019). In der Linguistik wird mit diesem Ausdruck die auf das Wissen p bezogenen sprachlichen

Phänomene bezeichnet „wie z. B. *ich glaube, dass p, ich vermute, dass p*“ (Ehrlich, 2010). In der konversationsanalytischen Forschung hingegen wird der Nomen Epistemik mit Wissensbehauptungen (*knowledge claims*) in Verbindung gebracht, „die von Interaktanten durch Turns-im-Gespräch und Interaktionsequenzen vorgelegt, bestritten und verteidigt werden“ (vgl. Heritage, 2013, S. 370). Heritage betont, dass verschiedene linguistische Ressourcen dabei verwendet werden können, um unterschiedliche Grade an Wissensbehauptung auf einem epistemischen Gradienten auszudrücken. Hier treten Konzepte wie „epistemischer Status“ (*epistemic status*) und „epistemische Haltung“ (*epistemic stance*) in den Vordergrund. Mit epistemischem Status ist die verhältnismäßige Position der Gesprächsteilnehmer im Hinblick auf ihren epistemischen Zugang (*epistemic access*) zu einem bestimmten epistemischen Bereich (*epistemic domain*) gemeint, während epistemische Haltung den augenblicklichen Ausdruck dieser verhältnismäßiger Position besagt (vgl. Heritage, 2013). Laut Heritage vermitteln folgende Fragen unterschiedliche epistemische Haltungen.

F1) Kontentfrage: Mit wem hast du gesprochen?

F2) Interrogative Frage: Hast du mit Steve gesprochen?

F3) Bestätigungsfrage: Du hast mit Steve gesprochen, nicht wahr?

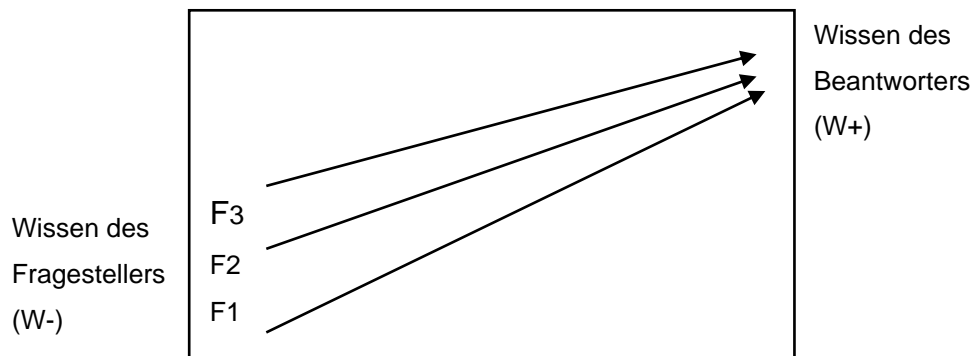


Abb 4. Fragedesign und epistemischer Gradient (Heritage, 2013).

Heritage zufolge liegt Frage-Antwort-Sequenzen im Wesentlichen eine Wissensasymmetrie zugrunde. Laut Heritage (1984) lässt ein Fragesteller durch das Produzieren einer Frage erkennen, dass er über den Frageinhalt „uninformiert“ ist. Zudem gibt er durch die Handlung des Fragens seine Annahme zu erkennen, dass der Rezipient möglicherweise über die selbe Sache „informiert“ ist (zitiert nach Hayano, 2013). Hayano fügt aber auch hinzu, dass Fragen nicht nur zum Wissensmanagement (wie beim Ausgleich einer Wissensasymmetrie) dienen. Im

Kontext der Klasseninteraktion sind beispielsweise diejenigen Fragen häufig anzutreffen, bei denen man die Antwort bereits kennt (*known information questions*) (Mehan, 1979).

01 Sprecher A: Wie spät ist es, Denise?

02 Sprecher B: 2:30

03 Sprecher A: Sehr gut, Denise

(Mehan, 1979)

In diesem Fall ist eine Wissensasymmetrie (W-) für den Fragesteller ersichtlicherweise nicht vorhanden. Diese würde sogar in einem umgekehrten Verhältnis vorhanden sein, falls der Sprecher B die Antwort nicht kennen würde. Darüber hinaus stellen Fragen auch wichtige wissensbezogene Werkzeuge für den Klassenkontext wie z. B. Wissensüberprüfungen (Kim, 2009) und Überprüfungen des epistemischen Statuses (Sert, 2013). Auch Lernende können von Frageäußerungen (*interrogatives*) Gebrauch machen und Frage-Antwort-Sequenzen initiieren, bei denen sie unterschiedliche epistemische Haltungen auf dem epistemischen Gradienten einnehmen und eine Art Wissensvorführung vorlegen (Solem, 2015).

Fragepraktiken in der Klasseninteraktion. Zur Realisierung der institutionellen Aufgaben sind Frage-Antwort-Paare von großer Bedeutung. Diese kommen beispielsweise bei Begegnungen mit Beschäftigten im Gesundheitswesen oder im juristischen Bereich, Rundfunkjournalisten, Lehrkräften, in der genetischen Beratung, Fluglotsen, Telemarketer usw. vor (Freed, F. A., 2015). Sert (2011) unterstreicht, dass Fragen in der Klasseninteraktion insofern eine zentrale Rolle spielen, als diese zur Verfolgung pädagogischer Ziele der Lehrkräfte in verschiedenen Mikro-kontexten ermöglichen können. Lee (2006) bringt zum Ausdruck, dass das Fragestellen eine der meist bekannten Formen der Lehrersprache ist. In Übereinstimmung mit deren zentralen Stellung in der Klasseninteraktion bestehen eine Vielzahl von wissenschaftlichen Studien zu diesem Thema. In der Literatur über Lehrerfragepraktiken ist die folgende Grundunterscheidung wohlbekannt (vgl. Bozbiyık, 2017; Koshik, 2010, Sert, 2011), die in der Tabelle 3 dargestellt sind:

Tabelle 3

Die Unterscheidung der Fragen nach Wissenstatus des Fragestellers

Autor	Fragetypen
Searle (1969)	Prüfungsfragen vs. echte Fragen (<i>exam questions vs. real questions</i>)
Mehan (1979)	Fragen mit bekannter Antwort vs. informationssuchende Fragen (<i>known information questions vs. information seeking questions</i>)
Long and Sato (1983)	Vorführfragen vs. referenzielle Fragen (<i>display questions vs. referential questions</i>)

Trotz unterschiedlicher Bezeichnungen in der obigen Tabelle lassen sich zwei gemeinsame Kategorien erkennen. Mit echten, informationssuchenden oder referenziellen Fragen sind diejenigen Fragen gemeint, deren Antwort dem Fragesteller nicht bekannt ist. Diese Kategorie stimmt mit der üblichen Wissensasymmetrie der alltäglichen Fragen überein, was im vorgehenden Untertitel „Epistemik und Fragen“ auch erwähnt wurde. Die andere Kategorie hingegen sind die Fragen mit bekannter Antwort oder Überprüfungsfragen bzw. Vorführfragen. Die Bezeichnung „mit bekannter Antwort“ bezieht sich auf den Wissensstatus des Fragestellers. Ein kurzer Ausschnitt im vorgehenden Unterkapitel wurde hier erneut eingefügt, um diesen Typ darzustellen.

01 Sprecher A: Wie spät ist es, Denise?

02 Sprecher B: 2:30

03 Sprecher A: Sehr gut, Denise

(Mehan, 1979)

Sert (2011) verdeutlicht, dass der Ausmaß an Wirksamkeit und Häufigkeit dieser Fragetypen durch verschiedene Studien thematisiert wurde, wobei er die Arbeiten von David (2007), Özcan (2010), Shomoossi (2004) als einige Beispiele für die widersprüchliche Befundlage in der Literatur aufführt. Koshik (2010) verweist auf die Kritik (Banbrook und Skehan, 1990; Van Lier, 1988; Storhammer, 1996) an der Generalisierung dieser Dichotomie bei der Verwertung und Untersuchung von Lehrerfragepraktiken. Sie schließt sich an dieser bestehenden Kritik an, indem sie zeigt, dass Fragen mit bekannten Antworten eigentlich unter Berufung auf deren Form und Funktion in noch differenziertere Feinkategorien eingeteilt werden können. Dazu gehören absichtlich unvollständige Äußerungen (*designedly*

incomplete utterances, DIUs, Koshik, 2002a), Fragen mit umgekehrter Polarität (*reversed polarity questions, RPQs, Koshik, 2002b*), Alternativfragen (*alternative questions, Koshik, 2005a*), Fragen, die die Stimme eines fiktiven Zuhörers animieren (*Questions that animate the voice of an abstract audience, Koshik, 2010*).

Absichtlich unvollständige Äußerungen werden grammatikalisch nicht als ein Fragesatz oder eine vollständige Beitragskonstruktionseinheit gebildet (Koshik, 2010). Trotz ihrer grammatikalischen Unvollständigkeit implizieren sie erkennbare und vollständige Handlungen (Koshik, 2002a). Laut Koshik (2002a) können Lehrkräfte DIUs folgendermaßen heranziehen, um auf mündliche oder schriftliche Fehler hinzuweisen. Sie wiederholen die vorgehenden Lerneräußerungen, indem sie ausgerechnet die problematisch betrachtete Stelle nicht artikulieren. Die absichtlich eingelegte Pause anstelle des fehlerhaften Elements dient zum Zielen auf den Fehler. Daraufhin nehmen Lernende dies als eine Aufforderung zum Weiterführen an und setzen die unvollständige Äußerung fort, indem sie das Problem korrigieren (Koshik, 2010). Zur besseren Darstellung wurde ein Ausschnitt hier eingefügt.

```

181   TJ:      .h: ((liest)) >he died not from injuries.<
                        er starb nicht an Verletzungen
182                        (0.5) ((TJ und SH schauen schweigend auf text))
183   but drowned
                        sondern ertrank
184                        (1.2) ((TJ und SH schauen schweigend auf text))
185   ->      <after he>
                        nachdem er
186                        (4.5) ((TJ und SH schauen schweigend auf text))
187   SH: ->> had been?
                        worden war
188   TJ:      there ya go.
                        los gehts
189                        (4.0) ((TJ schreibt auf den text))
190   had been left there for thirteen hours
                        dreizehn stunden dort gelassen worden war
191   °without any aid.°
                        ohne Hilfe
192   SH:      um hum.

```

(Koshik, 2002a, S. 287)

Koshik verdeutlicht, dass dieser Ausschnitt einem Schreibunterricht entnommen wurde, wo die Lehrkraft in der betroffenen Phase des Unterrichts auf der Spracharbeit und den Zeitformen fokussiert ist. Er und ein Lerner behandeln zusammen den ersten Absatz des Lernertexts. Während die Lehrkraft den Lernertext vorliest legt er zwei Mal Pausen (Z. 182 und 184), wobei der Lernende diese nicht als eine Aufforderung oder Einladung zum Korrigieren betrachtet. Erst

nachdem die Lehrkraft seine Äußerung absichtlich grammatikalisch unvollständig konstruiert (Z. 185-186), wird dem Lernenden klar, dass er ausgerechnet an dieser fehlenden Stelle Korrektur durchführen und die Äußerung vervollständigen sollte (Koshik, 2002a).

Fragen mit umgekehrter Polarität (*reversed polarity questions* RPQ) hingegen sind Ja/Nein-Fragen, die eine gegensätzliche Behauptung vermitteln. Diese werden von der Lehrkraft gestellt, um auf eine problematische Stelle der Lerneräußerungen hinzuweisen.

```

32  TJ:    -> *[is that what this paper's about?
           geht es in diesem Schreiben darum?
33          [(TJ bewegt den Kopf zur Seite, als würde er ST auffällt)]
34          (0.8)
35  SH:    --> no:,
           nein
36          (0.5)
37  TJ:    right.* ((* to * ST schaut auf das Blatt))
           genau
38          (0.2)
39          that's the problem.
           das ist das problem

```

(Koshik, 2010, S. 170)

Mit der Frage in Zeile 32 vermittelt die Lehrkraft eine gegensätzliche Behauptung und der Lernende richtet sich im nächsten Gesprächszug an diese vermittelte Behauptung, indem er mit („nein“) beantwortet. In Zeile 37 bestätigt die Lehrkraft diese Antwort und verweist dann auf das Problem, was momentan behoben wurde (Koshik, 2010).

Der dritte Fragetyp, der von Koshik identifiziert wurde, sind Alternativfragen im Kontext von fremdinitiiertem Reparatur (Koshik, 2005a). Sie meint, dass eine fremdinitiierte Reparatur durch Alternativfragen selten vorkommt, weswegen sie auch in der typischen Reparaturliteratur nicht anzutreffen sei. Neben der Fehlerkorrektur lassen sich auch Handlungen wie Aufklären von gehörten Alternativen, Aufklärung von alternativen Verstehens anhand von Alternativfragen durchführen (vgl. Koshik, 2010).

```

12  TT:    ((liest in SA's text))
13          "a potential affec[tive]"
           eine potenziell affektive
14  SA:    [(° °)
15          (0.2)
16  TT:    -> a:ffective?
           affektive
17          (0.2)
18  TT:    -> or e[ffective].
           oder effektive

```

19 SA: [(arc) effective.
effektive
20 TT: effective. mm hmm (.hh) leader.
effektive mm hmm Leiter
21 however his
allerdings sein

(Koshik, 2005b, S. 134)

Den vierten Fragetyp bezeichnet Koshik (2010) als Fragen, die die Stimme eines fiktiven Zuhörers darstellen. Bei dieser Fragepraktik geht es darum, dass die Lehrkraft die Stimme eines hypothetischen Lesers animiert, nachdem er einen Teil des Lesertextes vorgelesen hat. Die spezifische Position der Fragestellung gibt den Lernenden Aufschluss über die fehlende Information in einem Lernertext, damit diese von Lernenden korrigiert werden können. Hierbei werden solche Informationen thematisiert, die die Lehrkraft kennt, aber ein anonymer Leser am Lernertext nicht erschließen könnte (ebda.). Indem die Lehrkraft die Stimme eines hypothetischen Lesers animiert, der eine unwissende epistemische Haltung aufweist, fordert er Lernende dazu auf, bei der Verbesserung ihrer schriftlichen Produkte mehr vom Leser her zu denken. Die von Koshik beschriebene Fragetypen gehören Fragen mit bekannten Antworten (*known-information questions*) und sie zeigt damit, dass solche Fragen in der Klasse vielfältig genutzt werden können.

Auch Lee (2006) übt Kritik an diejenige Auffassung (Long und Sato, 1983) aus, die die Fragen mit bekannter Antwort als eine ineffektive Lehrvariable betrachtet und die referenziellen Fragen für einen besseren kommunikativen L2-Unterricht befürwortet. Er spricht deswegen für eine eingehende Untersuchung der Fragen mit bekannter Antwort im Hinblick auf ihren kontingenten und lokalen Kontext.

Stivers und Rossano (2010) bringen die responselizitierende Eigenschaft der Fragen in den Vordergrund und hinterfragen den klassischen Begriff „Frage“. So bringen sie ihren Befund, dass unterschiedliche Handlungen in unterschiedlichem Maße einen Respons mobilisieren, in die Diskussion ein. Demnach planen Sprecher ihre Turns, um Handlungen durchzuführen. Je nach Einsatz einzelner responsmobilisierenden turn-designbezogenen Eigenschaften würden Sprecher ihre Rezipienten mehr oder weniger für einen Respons verantwortlich machen können. Mit dem Konzept der Responsmobilisierung und responsmobilisierenden Eigenschaften verzichten sie auf das klassische Fragekonzept (2010).

Schließlich stellt sich heraus, dass Untersuchungen bezüglich Fragen von unterschiedlichen Perspektiven ausgehen. So wurde in diesem Unterkapitel zuerst gezeigt, dass einige Arbeiten (Long und Sato, 1983; Mehan, 1979; Searle, 1969) epistemisch motivierte Unterscheidung von Fragen (Vorführfragen und referenzielle Fragen) herausgearbeitet haben, während andere Studien sich (David, 2007; Özcan, 2010; Schomossi, 2004) auf deren Wirksamkeit und Frequenz fokussiert haben. Dann wurde auf die Meinungen von Lee (2006) und Koshik (2010) hingewiesen, die diese Dichotomie sowie darauf aufbauende Arbeiten kritisieren und nach denen die Vorführfragen eingehend auf ihre subtilen Funktionen hin untersucht werden sollten. Während Koshik (2010) den Fokus auf die spezifischen Form-Handlung-Kopplungen legt und somit einige Fragetypen identifiziert, bringt Lee (2006) Kontingenz als einen wichtigen Aspekt bei der Stellung von allen Vorführfragen in den Vordergrund. Demnach sollten Lehrerfragen in Klasseninteraktion nicht nur in groben Kategorien wie Vorführfragen und referenzielle Fragen untersucht werden, sondern auch spezifische Fragenpraktiken sollten nach ihren lokalen Kontexten identifiziert werden. So wurde auch in der vorliegenden Arbeit ein ausgeprägter Gebrauch von einer bestimmten Frageäußerung aufseiten der Lehrkraft („was heißt x?“-Fragen) beobachtet, was in nicht-themeneinleitenden Positionen (*non-topic-initial positions*) mit bestimmten pädagogischen Handlungen in Verbindung steht (siehe Teil 4 der vorliegenden Arbeit).

Einsatz von “was heißt x?“-Fragen. Im vorliegenden Unterkapitel sollen die Arbeiten erwähnt werden, welche die spezifische Frageform bzw. Handlungsverpackung (“was heißt x?”) oder deren Variationen thematisieren. Es gibt zwei Studien, bei denen die gesprochene Sprache sequenziell auf die betroffene Frageäußerung hin untersucht wird. Die erstere ist die Studie von Günthner (2015) im Rahmen von einer konstruktionsgrammatischen Herangehensweise, während die andere Arbeit (Sumruk, 2019) “was heißt x?“-Fragen im Türkischen („*hedef kelime+ne demek?* / Zielwort+was heißt?“) mit einem konversationsanalytischen Ansatz untersucht.

Die Arbeit von Günthner (2015) bezieht sich auf ein Datenkorpus von 23 Stunden gesprochener Sprache, wobei dieses aus verschiedenen Bereichen (Interaktionen im Alltag, institutionellen Gesprächen und Medieninteraktion) stammt

(zitiert nach Fabian, 2015). Günthner identifiziert zwei Typen von “was heißt x?”-Äußerungen. Diese werden nicht als Fragen, sondern als Konstruktionen dargestellt, die als Ressource zur Durchführung einer bestimmten sozialen Handlung dienen. Der erste Typ sind die fremd-responsiven “was heißt x?”-Konstruktionen, bei denen ein Element aus der Vorgängeräußerung des Gegenübers rekontextualisiert und relativiert wird (vgl. Günthner, 2018), während es beim zweiten Typ um den selbst-responsiven Format geht, bei dem die betreffende Konstruktion monologisch eingesetzt wird. Es ist beiden Formaten gemein, dass man sich von einem Vorgängerelement bzw. vorausgehender Handlung distanziert. Ein solcher Gebrauch von “was heißt x?”-Konstruktionen differenziert sich von der Form, um die es sich bei der vorliegenden Arbeit handelt, weil dieser erstens keine Fragehandlung impliziert und zweitens nicht einer Klasseninteraktion bzw. Fremdsprachenunterricht entstammt.

Die Arbeit von Sumruk (2019) beschäftigt sich mit der gleichen Frageäußerung in der Klasseninteraktion aus der konversationsanalytischen Perspektive, wobei auch deren Unterschiede zur vorliegenden Arbeit unten dargestellt werden sollen. Deswegen wurde hier auf ihre Arbeit relativ detailliert eingegangen. Sie bezieht sich auf die Videoaufzeichnungen von Klasseninteraktion (Türkisch als Fremdsprache) in einem Türkischlernzentrum an einer staatlichen Universität in der Türkei. Bei der Arbeit handelt es sich um eine Datenmenge von 12 Stunden (aus 52 stündigen Rohdaten), wobei 11 Transkriptausschnitte als repräsentative Beispiele dargestellt wurden. Sumruk gestaltet die Untersuchung anhand von drei Forschungsfragen bezüglich der Worterklärsequenzen beginnend mit “was heißt x?”-Fragen: 1) wie werden die Gespräche beginnend mit “was heißt x?”-Fragen an die Klasse ausgerichtet und gesteuert?; 2) welche interaktionalen Ressourcen anschließend von “was heißt x?”-Fragen werden bei der Steuerung von interaktionalen Sequenzen mit präferierten Antworten herangezogen?; 3) um welche präferierten Antworttypen geht es anschließend von interaktionalen Sequenzen beginnend mit “was heißt x?”-Fragen? (Sumruk, 2019).

Als Befunde bezüglich der ersten Forschungsfrage legt Sumruk (2019) ihre Beobachtung über den begleitenden Einsatz von vier Merkmalen beim Stellen von “was heißt x?”-Fragen vor: Demonstrativwörter; verkörperlichte (*embodied*) Ressourcen; die im Lernumfeld befindlichen Materialien und Medien; erneute

Stellung der betroffenen Frage durch Reformulierung. Sumruk zieht aus den Analysen auch den Schluss, dass die Lehrkraft durch die Verwendung solcher Ressourcen mehr präferierte Antworten elizitieren konnte, als die Fälle, wo diese Ressourcen nicht gebraucht wurden. In Bezug auf die zweite Forschungsfrage ergeben sich fünf interaktionale Ressourcen, die die Lehrkraft diesmal nach einer "was heißt x?"-Frage gebraucht, um präferierte Antworten zu bekommen. Dazu gehören: 1) Zeit zu lassen; 2) Hinweise zu geben; 3) Reparatur vorzunehmen; 4) präferierte Lernerantworten zu wiederholen; 5) trotz präferierter Antworten weitere Erklärungen vornehmen. Sie unterstreicht, dass diese identifizierten interaktionalen Ressourcen, die anschließend von "was heißt x?"-Fragen herangezogen werden, pädagogisch sinnvoll sind, zumal nicht nur mehrfache, sondern auch präferierte Lernerantworten auf diese Weise gefördert werden. Die dritte Forschungsfrage hingegen betrifft die präferierten Lernerantworttypen, wozu Exemplifizieren, Definieren, Lieferung eines Synonyms, körpersprachliche Antwort und die Antwort in einer anderen Sprache gehören. Sie weist diesbezüglich auf ihre Beobachtung hin, dass abstrakte Vokabeln eher durch Definieren und Exemplifizieren beantwortet werden, während konkrete Vokabeln eher durch körpersprachliche Darstellungen erwidert werden. Sie fügt hinzu, dass diese Antworten in Form von „Wissensvorführung“ und nicht als „Wissensbehauptung“ geliefert werden (S. 129) und diese durch den Einsatz unterschiedlicher Ressourcen gesteuert werden, die nach den "was heißt x?"-Fragen herangezogen werden. Sie fasst diese Befunde in einer übersichtlichen Tabelle (S. 119) zusammen, wo sie die Beziehung zwischen der Lieferung von "was heißt x?"-Fragen, darauffolgenden Lehrerressourcen und dadurch elizitierten Lernerantworten vorlegt. Schließlich konstatiert sie, dass somit Lerngelegenheiten erhöht werden können und der Entwicklung der interaktionalen Kompetenz beigetragen werden kann.

Die Arbeit von Sumruk (2019) betrachtet die "was heißt x?"-Fragen als eine Formulierung, die das interaktionale Umfeld der Worterklärungen markieren. In ihrer Arbeit wird deren Lieferung im Hinblick auf Turndesign und darauffolgende Ressourcen umfassend ausgeführt, indem diese auch mit präferierten Lernerantworten in Verbindung gebracht werden. Im Unterschied dazu wird in der vorliegenden Arbeit die "was heißt x?"-Fragen selbst als eine verfestigte musterhafte Ressource betrachtet. Die Auswahl einer bestimmten Form als eine

Ressource (hier: „was heißt x?“-Fragen zu bestimmten Handlungen) lässt sich durch das Konzept der Verpackung (*packaging*) begründen. Laut ten Have (2007) bezieht sich das Konzept der ‚Verpackung‘ auf diejenige Form, die zum Produzieren einer bestimmten Handlung ausgewählt wird. Er unterstreicht, dass die Verpackung von durchgeführten Handlungen und gesprochenen Angelegenheiten aufseiten des Sprechers zu bestimmten Interpretationen (*understandings*) bei den Rezipienten führen können und daher analytisch zu berücksichtigen ist (ebda.). Insofern unterscheiden sich und ergänzen sich beide Arbeiten. Wie oben angeführt, bestehen auch weitere Unterschiede zwischen den spezifischen Kontexten der beiden Arbeiten. So geht es bei Sumruk (2019) um den TaF-Unterricht in einem universitären Sprachlernzentrum, während es sich bei der vorliegenden Arbeit um die Lehrveranstaltung „mündliche Kommunikations-fertigkeit“ im DaF-Lehramtsstudium handelt. Es braucht nicht zusätzlich betont zu werden, dass interaktionale Praktiken und Handlungen, Ressourcen oder verfestigte handlungsimplicative Formulierungen in ihrer kontextuellen Einbettung auszulegen sind. Somit ist die vorliegende Arbeit die erste konversationsanalytische Studie im Kontext einer deutschsprachigen sprechfertigkeitbezogenen Lehrveranstaltung bzw. in einem DaF-Unterricht in der Türkei.

Teil 3

Forschungsdesign

In diesem Teil der Arbeit wird die konkrete Planung der methodologischen Vorgehensweise erläutert. Dazu gehören (1) Zielsetzung und Forschungsfragen (2) Forschungsteilnehmer, (3) Analysemethode und -prozess (Aufnahme und Transkription; Datenkollektion, -Analyse und -Dokumentation) (5) Validität und Reliabilität sowie (6) weitere ethischen Angelegenheiten.

Zielsetzung und Forschungsfragen

Die offene Zielsetzung der vorliegenden Arbeit liegt darin, Interaktionen zwischen der Lehrkraft und der DaF-Lehramtstudierenden in der Lehrveranstaltung „Mündliche Kommunikationsfertigkeiten“ aus der konversationsanalytischen Sicht zu untersuchen. Deppermann (2008) bringt zum Ausdruck, dass die Konversationsanalyse ein materialgestütztes Untersuchungsverfahren ist und deswegen die Forschungsfragen einer Untersuchung erst in der Auseinandersetzung mit empirischen Gesprächsdaten modifiziert werden sollen. Daher wurde – wie oben und auch in der Einleitung dargestellt – zuerst eine offene Zielsetzung der Arbeit formuliert. Beim mehrmaligen Anschauen des Datenmaterials (Video und Transkripten) hingegen erwies sich die vielfältige Verwendung von „was heißt x?“-Fragen aufseiten der Lehrkraft in bestimmten sequenziellen Positionen als ein wichtiger Fokus. Darauf aufbauend wurden auch die folgenden spezifischen Forschungsfragen formuliert.

- 1) Was für Handlungen werden durch den Einsatz von „was heißt x?“-Fragen impliziert?
- 2) In welchem sequenziellen und interaktionalen Umfeld werden „was heißt x?“-Fragen von Lehrkraft eingesetzt?
- 3) Welche Annahmen, Erwartungen, Verantwortungen, Partizipationsstrukturen offenbaren sich?
- 4) Welche nächst-typischen Gesprächseigenschaften oder Folgehandlungen lassen sich beobachten?

Die empirischen Befunde bzw. die Antworten auf diese Forschungsfragen sollen dann eine Grundlage für die zu formulierenden pädagogischen Implikationen bezüglich des Forschungskontexts darstellen.

Forschungsteilnehmer

Die Teilnehmer der vorliegenden Arbeit setzen sich aus einer Lehrkraft und den 49 Studierenden zusammen, welche die Lehrveranstaltung „Mündliche Kommunikationsfertigkeiten“ im Rahmen des DaF-Lehramtsstudiums an einer staatlichen Universität in der Türkei im Herbstsemester des Studienjahres 2016/2017 besuchten. Ein großer Teil von ihnen sind Rückkehrer oder haben sich eine gewisse Zeit in einem deutschsprachigen Land aufgehalten, während andere in der Türkei Deutsch erlernt haben (siehe Teil 1.1.4.).

Bevor sie im Studiengang eingeschrieben worden sind, haben sie neben YGS-Prüfung, die eine allgemeine Voraussetzung für Universitätsaufnahme darstellt, eine deutschsprachige Prüfung bestanden, die als LYS-5 bezeichnet wird. Beide Prüfungen werden staatlich und zentral von ÖSYM (Zentralstelle für Leistungsmessung, Studienbewerberauswahl und Studienplatzvergabe) organisiert. Die Fremdsprachenprüfung LYS-5 wird in drei Fremdsprachen durchgeführt. Studienbewerber können diese in Englisch, Deutsch oder Französisch ablegen, je nachdem, welche Fremdsprache dem jeweils intendierten Studiengang zugrunde liegt. Trotz dieser Zulassungsprüfung wird eine sprachliche Vorbereitung an der Universität vorgesehen. Einige Studierende haben die Befreiungsprüfung für die sprachliche Vorbereitung bestanden und somit die Berechtigung erhalten, direkt mit dem Studienprogramm anzufangen, während andere bereits die Vorbereitungsklasse besucht haben.

Ein wichtiger Teil des Studienprogramms setzt sich aus sprachpraktischen Lehrveranstaltungen zusammen, die im Wesentlichen mit dem Ziel angeboten werden, sprachliche Fertigkeiten der DaF-Lehramtsstudierende zu entwickeln. Einer davon ist „Mündliche Kommunikationsfertigkeiten“, welche in ersten zwei Semestern angeboten wird und auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit ausgerichtet ist. Die Studierende in dieser Lehrveranstaltung stellen die Teilnehmer der vorliegenden Arbeit dar.

Aus ethischen Gründen bestand die Notwendigkeit, deren Namen zu anonymisieren. Aus diesem Grund wurden sie in der ganzen Dissertation und Transkripttexten mit ihren Decknamen aufgeführt. Dementsprechend wurden auch Videodateien mit Filtern so bearbeitet, dass Teilnehmer nicht erkennbar sind.

Analysemethode und -prozess

Bei der vorliegenden Arbeit wurde die Konversationsanalyse (KA) als Forschungsmethode angewandt. Da eine Einführung in die KA im theoretischen Teil der Arbeit bereits vorgenommen wurde, sollen hierbei auf die praktischen Schritte in Verbindung mit der vorliegenden Forschung eingegangen werden. Eine konversationsanalytische Untersuchung umfasst im Wesentlichen die folgenden praktischen Arbeitsschritte, wobei diese nicht als strikt aufeinander folgende Phasen sind. Gegebenfalls können diese auch zyklisch oder teilweise gleichzeitig durchgegangen werden (ten Have, 2007):

- 1) Aufnahme der natürlichen Interaktionen (Erstellen von Videoaufnahmen)
- 2) Transkribieren, als Ganzes oder in Teilen (orthographische Transkription und detaillierte Transkription)
- 3) Analysieren von ausgewählten Episoden (sequenzielle, emische Analyse auf der Basis von Aufnahmen und detaillierten Transkriptionen)
- 4) Berichten über die Untersuchung (Dokumentation der detaillierten Transkriptionen und Analyse für Publikation)

Bevor man mit diesen Schritten beginnt, sollte man bei den zuständigen Instanzen eine ethische Zulassung für die intendierte Untersuchung erhalten und die Freiwilligenbescheinigungen von Teilnehmern unterschreiben lassen, was als eine vorausgesetzte Vorbereitungsphase betrachtet werden kann. Im Folgenden sollen auf diese Schritte der vorliegenden Arbeit näher eingegangen werden. Die ersten beiden Punkte sind im Unterkapitel *Aufnahme und Transkription zusammengeführt*, während der Unterkapitel *Datenkollektion, -Analyse und -Dokumentation* die letzten zwei Punkte umfasst.

Aufnahme und Transkription. Bei der Datensammlung wurden die natürlichen L2-Interaktionen der Teilnehmer 10 Wochen im Herbstsemester 2016/2017 (14 Wochen minus Einschreibungs- und Veränderungswochen für die Lehrveranstaltung sowie Feiertage) als Video- und Audio aufgenommen. Die ersten beiden Aufnahmen wurden wegen des Beobachterparadoxons nicht berücksichtigt und auch die Prüfungsaufnahmen wurden ausgeschlossen, weil der Klassenraumkontext unterschiedlich ist. Vor der Aufnahme wurde eine Freiwilligenbescheinigung verteilt und von Studierenden unterschrieben (siehe Teil 3.6. Ethische Zulassung). Aufnahmen wurden im normalen Unterrichtsverlauf erstellt. Außer der Anwesenheit der Aufnahmegерäte wurde in den Unterricht nicht eingegriffen.

Tabelle 4

Video- und Audioaufnahmen

Nr.	Datum der Unterrichtssitzung	Dauer
1.	01.11.2016	wegen Beobachterparadoxon ausgeschlossen
2.	08.11.2016	wegen Beobachterparadoxon ausgeschlossen
3.	15.11.2016	2:38:06
4.	22.11.2016	3:00:45
5.	29.11.2016	wegen der Zwischenprüfung ausgeschlossen
6.	06.12.2016	2:45.41
7.	13.12.2016	2:32:58
8.	27.12.2016	2:20:35
9.	03.01.2017	2:24:58
10.	17.01.2017	wegen der Finalprüfung ausgeschlossen

Für die Aufnahme wurden vier Videokameras verwendet, die zu einem besseren Sichtwinkel in verschiedenen Ecken des Klassenraums positioniert wurden. Für eine detaillierte Audioaufnahme hingegen wurden vier Audioaufnahmegерäte mit einigem Abstand an vier verschiedenen Stellen im Klassenraum positioniert.

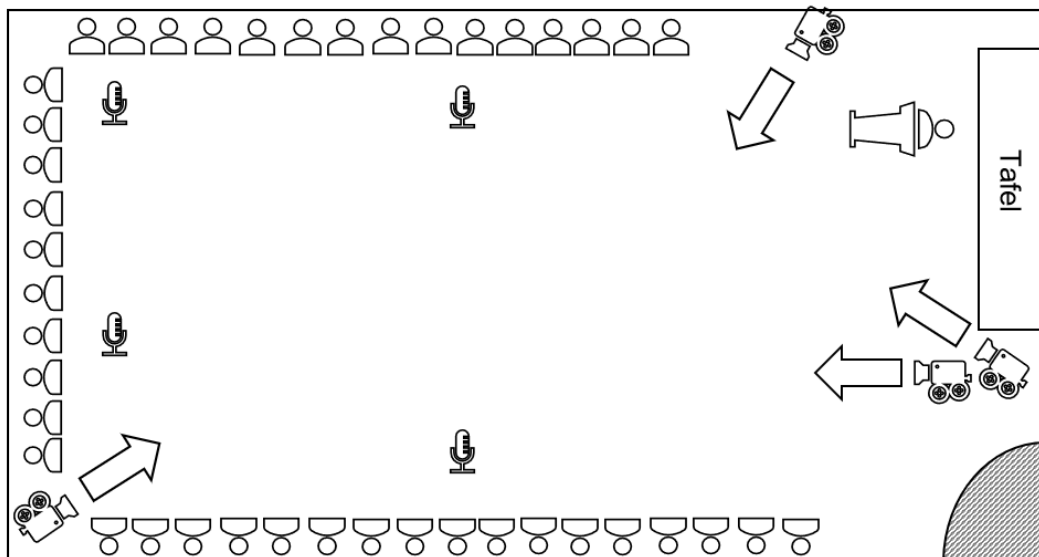


Abb 5. Darstellung des Klassenraums aus der Vogelperspektive.

Im nächsten Schritt wurden die natürlich stattfindenden Interaktionen transkribiert, d. h. sie wurden in einer speziell formatierten Textform verschriftlicht, wonach sie in Schriftart „Corier New“ jeweils mit vorangestellten Zeilennummern und Abkürzungen der Decknamen angeführt wurden. Der Grund für diese Schriftart liegt darin, dass bei „Corier New“ – im Unterschied zu anderen Schriftarten - jeder Buchstabe genau die gleiche Breite aufweist. Die Verwendung von anderen Schriftarten mit variablen Breiten hingegen wird als problematisch betrachtet, wenn es insbesondere um überlappende Gesprächsstellen sowie längere Transkriptausschnitte geht (Jenks, 2011). Außerdem enthalten Transkripte spezifische Symbole, die in der betreffenden Transkriptionskonvention dargestellt sind. Bei der vorliegenden Arbeit wurde die konversationsanalytische Notationskonvention (Jefferson, 1984) angewandt, wobei diese von verschiedenen Autoren (Hutchby und Wooffitt, 2008; Jenks, 2011; Mondada 2001) angepasst und mit weiteren benötigten Symbolen ergänzt wurden (siehe Anhang-A). Der Transkriptionsprozess erfolgte in zwei Schritten, (1) orthografische Transkription, (2) detaillierte Transkription. Die orthografische Transkription wurde dazu verwendet, um in erster Linie ohne theoretisch festgelegte Kategorien nach emergenten interaktionellen Phänomenen zu suchen (*unmotivated looking*), jeweils von Anfang bis zum Ende der Unterrichtseinheit über vierzehn Wochen hindurch. Erst nach einigen Wochen hat man aber auch nebenbei mit dem detaillierten Transkribieren angefangen. Beim Transkribieren wurde u. a. die spezielle

Transkriptionssoftware „Transana“ (Schwab, 2006; Woods und Fassnacht, 2016) verwendet. Somit kann man beispielsweise einzelne Einträge des zu erstellenden Transkriptionstexts mit Metadaten zeitlich anbinden oder von Visualisierungen der Audiodaten profitieren, um Anfang- und Schlusszeiten der einzelnen Sprecherbeiträge exakt zu positionieren. Ein sehr wichtiger Vorteil von Transana ist jedoch die Möglichkeit, auszuwählende Stellen im Transkriptionstext mit Tags zu versehen. Dadurch hat man in der vorliegenden Arbeit interaktionale Phänomene im Transkripttext und im Video/Audio vermerkt. Neben Transana ist aber auch die Software ELAN zum Einsatz gekommen, denn diese ermöglicht das gleichzeitige Anschauen von mehr als drei Videodateien, wie es bei dieser Arbeit der Fall ist.

Datenkollektion, -Analyse und -Dokumentation. Bei der vorliegenden Arbeit ist die interessante Art und Weise aufgefallen, wie die Lehrkraft durch den Einsatz einer bestimmten Ressource („was heißt x?“-Fragen und deren Variationen) unterschiedliche Orientierungen bzw. Handlungen impliziert. Laut Deppermann (2008) kann eine konversationsanalytische Untersuchung auch von sprachlichen Formen ausgehen und fragen, welche Funktionen diese Formen haben. Er fügt aber auch hinzu, dass für diesen Form-Funktion-Zusammenhang bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssen, die er unter der Bezeichnung „Bereiche“ zusammenfasst. Laut ihm gehören u. a. kulturelle Rahmenbedingungen, Interaktionsanlässe oder die Eigenschaften des vorangehenden Gesprächsverlaufs zu den Bereichen. So wurde hierbei durch das wiederholte Anschauen von Videos und die Untersuchung der Transkripte bestimmte Handlungen von „was heißt x?“-Fragen (Form-Funktion-Zusammenhang) in regelmäßigen sequenziellen Eigenschaften (Bereiche) beobachtet. Daraus hat sich vier Typen von „was heißt x?“-Fragen, welche mit der Ressource „was heißt x?“-Fragen verbunden sind und die Subkollektionen unter der Gesamtkollektion bilden (vgl. Teil 4). Laut Sidnell (2010) erfordert die Analyse von einem interessanten Phänomen in der Interaktion Bildung von Kollektionen, um verschiedene Aspekte dieses Phänomens in unterschiedlichen Fällen vorlegen zu können (zitiert nach Sert, 2011). So wurden fünfzig „was heißt x?“-Fragen von insgesamt 491 Fällen hierbei als mit besonderen handlungsbezogenen und sequenziell relevanten Gesprächseigenschaften in Verbindung gebracht, und diese bilden die Kollektion der vorliegenden Arbeit. Darunter 22 als repräsentativ betrachtete Instanzen sind als 17

Transkriptausschnitte (denn einige Ausschnitte haben mehrere Instanzen) im folgenden analytischen Kapitel der vorliegenden Arbeit dargestellt. Jeder Transkriptausschnitt verfügt über einen Transkriptkopf (die Nummer und der Titel des betreffenden Ausschnitts und weitere Informationen zur Verortung der Ausschnitte im gesamten Datensatz [die Nummer der Sitzung und der „was heißt x?“ Instanz sowie die Zeitangabe der Instanz in der Videodatei]).

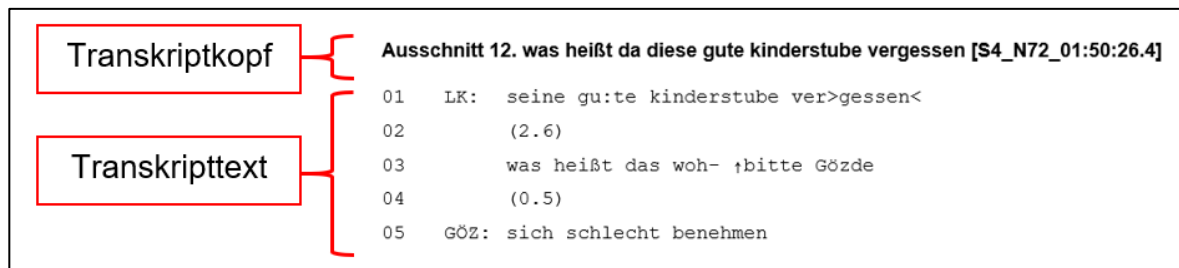


Abb 6. Ein Beispiel für einen Transkriptkopf und Transkripttext.

Auch die Analysen wurden jeweils unter einzelnen Transkriptausschnitten dokumentiert. Allerdings wurde der Analyseprozess z. T. zyklisch durchgeführt, d. h. dieser besteht nicht nur aus den analytischen Paragrafen im Kapitel 4, sondern beginnt bereits mit dem Bemerkten des Untersuchungsphänomens und wirkt sich auch auf die Gestaltung der Subkollektionen (hier als Typen bezeichnet) aus.

Validität und Reliabilität. Im Unterschied zu klassischen theoriegeleiteten Forschungsmethoden stellt das Paradigma der KA andere Voraussetzungen an Validität. Sert et al. (2015) betonen, dass KA wegen ihrer Grundlagen eine reliable und valide Forschungsmethode darstellt. Hierbei geht es um eine emische Perspektive, die unmittelbar auf aufgenommenen Interaktionen basiert. Dies macht die interne Validität aus (Seedhouse, 2005; Sert et al., 2015). Die emische Perspektive wird durch eine Beweisprozedur sichergestellt, wonach der jeweils nächste Sprecherbeitrag in der Interaktion in seinem lokalen Zusammenhang (*local contingency*) analysiert wird. Auf dieser lokalen Ebene zeigt sich, wie Teilnehmer ihre eigenen Handlungen und die Handlungen anderer verstehen. Dadurch, dass eigene Interpretationen vom Analytisten nicht zugelassen werden, sorgt dieser Nächster-Beitrag-Beweisprozedur (*next-turn-proof procedure*) (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) für die interne Validität der Arbeit.

Der Begriff der Reliabilität bezieht sich im Wesentlichen darauf, wie konsistent Erscheinungen in dieselbe Kategorie eingeordnet werden von

unterschiedlichen Beobachtern oder von einem Beobachter bei unterschiedlichen Fällen (Silverman, 2013). Um die Reliabilität in der vorliegenden Arbeit zu gewährleisten, wurden gewisse Aspekte berücksichtigt. Dazu gehören, laut Peräkylä, 2004) Auswahl von Aufnahmen, technische Qualität und die Angemessenheit der Transkripte (zitiert nach Sert, 2011). Für die Aufnahme ist eine sprachpraktische Lehrveranstaltung „Mündliche Kommunikationsfertigkeiten“ ausgewählt, was mit der sprachpraktikbezogenen Zielsetzung und Problemstellung der Forschung (vgl. Teil 1) nah in Verbindung steht. Überdies trägt die Aufnahmedauer, die sich nach dem Abzug der ausgeschlossenen Sitzungen und auf 15 Stunden 45 Minuten beläuft, zur Reliabilität der vorliegenden Arbeit bei. Was die technische Qualität anbelangt, sind folgenden Punkten besondere Bedeutung beigemessen. Vor allem die Aufnahme wurde mit Hilfe von 4 HD-Kameras (Sony x 2; Panasonic x 2) und 4 Audioaufnahmeegeräte (Sony x 2, Olympos x 2) durchgeführt. Danach wurden die Videodateien mit der professionellen Videobearbeitungssoftware Adobe Premiere bearbeitet und die Nicht-unterrichtsbezogene Phasen jeweils am Anfang und Ende der Sitzungen ohne Qualitätsverlust am Video abgeschnitten. Die spezifische Software ELAN, die für die Betrachtung von mehreren Video- und Audiodateien besonders geeignet ist, wurde parallel zum Transana. Denn beide Softwares haben einzigartige Eigenschaften, die die anderen nicht haben. So kann man beispielsweise durch ELAN mehr als drei Videodateien gleichzeitig abspielen und betrachten, während Transana maximal drei Videodateien gleichzeitig abspielen kann. Auf der anderen Seite wurde Transana insbesondere wegen der folgenden Besonderheiten zum Einsatz gekommen: Die visuelle schallwellenartige Darstellung ermöglicht dem Benutzer, den Anfangs- und Endpunkt bzw. die Länge von auditiven Elementen im Mediadateien genau festzulegen. Auch die Möglichkeit, gewünschte Gesprächsstellen mit Zeitangaben (*timecode*) zu versehen und bestimmte Gesprächsausschnitte zu einer Kollektion hinzuzufügen sowie das horizontales Transkriptlayout sind entscheidende Merkmale von Transana. Aus diesen Gründen wurden beide Softwares in der vorliegenden Arbeit eingesetzt. Die Angemessenheit von Transkripten hingegen wurde durch ein Standardnotationsystem für Konversationsanalyse (Jefferson, 1984) gewährleistet. Als ein weiterer Aspekt bezüglich der Reliabilität lassen sich die verschiedenen konstruktiven Datensitzungen erwähnen. Diese sind informale Veranstaltungen, in denen

Forscher zusammenkommen, um Daten (Aufnahme und Transkripte) gemeinsam zu betrachten und darüber zu diskutieren (Ten Have, 2007). Vier Datensitzungen haben am 11.05.2017, 28.02.2018, 12.12.2018 und am 20.03.2019 im Forschungszentrum HUMAN (*Hacettepe University Microanalysis Network*) in Ankara, eine Datensitzung am 05.12.2017 an der Forschungsgruppe PIPE (*Professional Interaction and Practice*) an der Universität Süddänemark in Kolding und eine Weitere am 12.12.2017 im Rahmen von einer fünftägigen Boot Camp in Skåstrup stattgefunden, was wiederum von PIPE an der Universität Süddänemark organisiert wurde.

Ethische Zulassung. Für die Aufnahme der Klasseninteraktionen und deren Einsatz in der vorliegenden Arbeit wurde zuerst die nötige Zulassung von der Ethikkommission an der betreffenden Universität erhalten. Im zweiten Schritt ging es darum zu dokumentieren, dass Teilnehmer der Arbeit damit einverstanden sind, dass ihre Daten ausschließlich zu Forschungszwecken sachgemäß und anonym herangezogen werden dürfen. Zu diesem Zweck wurde Freiwilligenbescheinigungen von den Studierenden eingeholt. Sie wurden somit darüber in Kenntnis gesetzt, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Konversationsanalyse handelt und deswegen die Klasseninteraktionen als Video aufgenommen werden. Darin hieß es auch, dass ihre Identitäten sowohl bei den Videoaufnahmen wie auch bei den Transkriptausschnitten anonymisiert werden. D. h. sie werden in den Videoaufnahmen durch Verwendung von entsprechenden digitalen Filtern verschwommen gemacht und deren Namen in Transkriptausschnitten durch Decknamen ersetzt. Schließlich wurde in der Freiwilligenbescheinigung bemerkt, dass die Daten derjenigen Studierenden nicht verwendet werden, die sich zu Beginn oder in einer späteren Phase der Arbeit nicht für freiwillig erklärt haben.

Teil 4

Befunde und Diskussion

Bei der Betrachtung der Videoaufnahmen sowie der Grobtranskripten fiel ein sehr ausgeprägter Einsatz von „was heißt x?“-Fragen aufseiten der Lehrkraft auf. Obwohl „was heißt x?“-Fragen öfters sehr einfache Frageäußerungen zu sein scheinen, können sie als eine wichtige linguistische Ressource im Klassenraumdiskurs für unterschiedliche und subtile Handlungen bzw. interaktionale Praktiken eingesetzt werden. Im vorliegenden Korpus (deutschsprachiger L2-Unterricht „Mündliche Kommunikationsfertigkeiten“ im DaF-Lehramtsstudiengang in der Türkei) wurden 491 Instanzen von „was heißt x?“-Fragen festgestellt. Abgesehen von typisch themeneinleitenden „was heißt x?“-Fragen ist es beobachtet worden, dass diejenige „was heißt x?“-Folgefragen (50 Instanzen), die unten in der Tabelle dargestellt sind, von der Lehrkraft relativ konsequent für pädagogische Handlungen eingesetzt werden. Der analytische Teil (Befunde) der vorliegenden Arbeit fokussiert sich auf diese vier spezifischen Kategorien der „was heißt x?“-Fragen.

Tabelle 5

„was heißt x?“-Fragen

Nr.	Kategorienbezeichnung	Anzahl der Fälle	Anzahl der Ausschnitte
1.	Typ 1: verengende „was heißt x?“-Fragen	28	6
2.	Typ 2: „was heißt x?“-Fragen als fokussierte Wiederholungen	8	4
3.	Typ 3: „was heißt x?“-Fragen als unspezifische Elizitierungsfragen bei dispräferierten Lernerantworten	6	3
4.	Typ 4: wissensüberprüfende „was heißt x?“-Fragen im referenziellen Nachlauf	8	4

Hierbei wurde eine detaillierte Mikroanalyse eingesetzt, die sich auf die Prinzipien der Konversationsanalyse (*conversation analysis*) (vgl. Unterkapitel 3.2.) bezieht. In diesem Rahmen wurden repräsentative Instanzen für „was heißt x?“-Folgefragen mit Hilfe von Transkriptausschnitten erst Zug-um-Zug beschrieben. Diese wurden dann daraufhin analysiert:

- 1) Was für Handlungen werden durch den Einsatz von „was heißt x?“-Fragen impliziert?

- 2) In welchem sequenziellen und interaktionalen Umfeld werden “was heißt x?”-Fragen von Lehrkraft eingesetzt?
- 3) Welche Annahmen, Erwartungen, Verantwortungen und Partizipationsstrukturen offenbaren sich?
- 4) Welche nächst-typischen Gesprächseigenschaften oder Folgehandlungen lassen sich beobachten?

Die Unterkapitel des vorliegenden Teils sollen nach diesen Kategorien organisiert werden. So wird im Folgenden zuerst auf die verengenden „was heißt x?“-Fragen eingegangen. Zweitens geht es um die Verwendung von “was heißt x?”-Fragen als fokussierte Wiederholungen. Drittens werden diejenigen “was heißt x?”-Fragen, die nach dispräferierten Lernerantworten kommen, thematisiert. Schließlich soll von der Betrachtung der wissensüberprüfenden “was heißt x?”-Fragen im referenziellen Nachlauf die Rede sein.

Typ 1: Verengende “was heißt x?”-Fragen

In diesem Teil der Arbeit werden die repräsentativen Beispiele der verengenden “was heißt x?”-Fragen dargestellt. Selting (1995) verwendet den Begriff “*engere Fragen*” als ein Merkmal im Rahmen von „einschränkend weiterführenden Fragen“, was zu ihrer Taxonomie konversationeller Fragen gehört. In ihrer prosodieorientierten Arbeit unterscheidet sie u. a. zwischen nicht-einschränkenden offenen Fragen und einschränkend weiterführenden Fragen. In der vorliegenden Arbeit hingegen ist mit der Bezeichnung „verengende Frage“ eine linguistisch-strukturelle Verengung der Fragestrategie (in Form einer “was heißt x?”-Frage) gemeint, die auf der sequenziellen Ebene beobachten lässt. Hierbei wird diese von der Lehrkraft konsequent nach einer vorausgehenden weiten Äußerung bzw. Frage und einem Lernerturn verwendet.

Weitere Studien haben sich mit mehr oder weniger verwandten interaktionalen Phänomenen teilweise beschäftigt. Beispielsweise geht es beim Teilen (*parsing*) um diejenige Handlung, mit der die Lehrkraft ihre ursprüngliche Frage in kleinere Teile teilt, um den Klassendiskurs besser steuern zu können (vgl. Lee, 2007). Lee (2007) verweist auf die Handlung des Teilens als eine der mehreren Handlungen, die von der Lehrkraft in der dritten Position bzw. im Folgeturn (*third*

turn / follow up turn) durchgeführt werden, weil eher das Konzept „dritte Position“ seiner Arbeit zugrunde liegt. Eine weitere verengungsähnliche konversationelle Strategie kommt zum Beispiel bei Svennevig (2018) vor, wonach ein L1-Sprecher seinen Beitrag absichtlich in Teilen konstruiert, um diesen einem L2-Sprecher verständlicher zu machen. Deswegen bezeichnet er die strukturelle Handlungseigenschaft des Phänomens als “Abbauen von Turns” (*decomposing turns*) und das Resultat als Teile (*installments*), wobei zwischen jedem Teil von einem abgebauten Sprecherbeitrag eine bestimmte Pause gelassen wird und dieser mit einer spezifischen Intonationsstruktur produziert wird. Die Studie von Svennevig (2018) bezieht sich allerdings nicht unbedingt auf die Frageturns und der Kontext seiner Arbeit ist nicht im Klassenraumdiskurs zu sehen.

Bei diesem Teil der vorliegenden Arbeit geht es eher um die “was heißt x?”-Fragen als eine linguistische Ressource in der dritten Position, mit anderen Worten: “was heißt x?”-Folgefragen. Hierbei können “was heißt x?”-Folgefragen u. a. wie bei Lee (2007) dazu dienen, ein breiteres Vorgängerelement zu teilen bzw. zu verengen, was im Korpus dieser Arbeit mehrmals vorkommt. Sie können aber auch eine offenbar strategische Fokussierung vornehmen, ohne das vorherige breitere Element in mehrere Teile zu teilen. Wichtig ist hierbei, dass eine strategische Verengung der Fokussierung durch eine “was heißt x?”-Frage durchgeführt wird, um unterschiedliche lokale pädagogische Ziele zu verwirklichen. Sie werden insofern mehr oder weniger strategisch verwendet, als sie – im Unterschied zu anderen Typen in der vorliegenden Arbeit und besonders zum Typ 4 (vgl. Kapitel 4.4) - einen kommenden Lehrerzug projektieren, was mit der ursprünglichen weiten Äußerung oder Frage in Verbindung steht. In diesem Aspekt ist es mit der Handlung des Hinweisens (*hinting*) (Balaman, 2019) vergleichbar. In diesem Korpus steht das Hinweisen bzw. die Projektion eng mit der linguistisch-strukturellen Frageäußerung “was heißt x?” in Verbindung, die in einer spezifischen sequentiellen Position vorkommt. Aus diesem Grund wird die erste analytische Kategorie der vorliegenden Arbeit als *verengende “was heißt x?”-Fragen* bezeichnet. Das Sequenzmuster sieht im Wesentlichen wie folgt aus:

LK: Themeneinleitende Frage

L: Nicht-Antwort-Respons

LK: →"was heißt x?"-Frage

L: Lernerantwort

LK: Wiederholung der Hauptfrage oder eine erweiterte Frage

Abb 7. Sequenzmuster des Typs-1.

Ausschnitt 1, der im Folgenden dargestellt ist, ist ein Beispiel dafür, wie die Lehrkraft von einer solchen Frageform Gebrauch macht. Dieser Ausschnitt wurde einer Unterrichtsaktivität entnommen, in der versucht wird, Bedeutungen von bestimmten Redewendungen zu elizitieren.

Ausschnitt 1. was ist eine kinderstu:be. [S4_N72_01:50:26.4]

01 LK: okay

02 (1.3)

03 seine gu:te kinderstube ver>gessen<

+AHM meldet sich

+LK schaut nach vorne links und dann nach links

04 (1.0)+(1.1)+(0.5)

+GÖZ meldet sich

+LK schaut nach vorne links

05 LK: was heißt das woh- ↑bitte gözde

+LK nickt zu GÖZ

06 (0.5)

07 GÖZ: sich schlecht benehmen

08 (0.4)

09 LK: ((schaut nach vorne rechts für eine Dauer von 0.8 Sekunden))

10 was heißt da diese gute (0.3) äh: kinderstube vergessen

+LK schaut auf das Arbeitsblatt +LK schaut zu GÖZ

11 (1.4)

12 GÖZ: äh[:

13 LK: [das stimmt (0.4) ja das stimmt

+LK nickt

14 also dass man sich (0.4) schlecht verhäl:t

+LK dreht sich nach rechts

15 (1.0)

16 aber was ist denn genau gemeint

+LK schaut nach vorne rechts und dann vorne links

17 mit gute kinderstube vergessen

18 ► was ist eine kinderstu:be.

+LK schaut nach vorne rechts
 19 (1.3)
 20 ► was ist denn eine stu:be.
 +LK schaut nach vorne
 21 (1.3)
 22 ((dreht sich nach vorne rechts/0.8))
 23 DÜR: ((#1macht eine ikonische Geste, die den Begriff "Stufe" symbolisiert
 24 /1.3))



#1 1:50:32.2



#2 1:50:36.7



#3 1:50:37.3

25 (0.3)
 26 LK: nein nicht stu:fe
 +LK schüttelt den Kopf
 27 (0.3)
 28 DÜR: ((lacht/1.3))
 29 (0.8)
 30 LK: ((#2macht die Geste von DÜR nach))
 31 das#3 ist stufe (0.5)
 32 ja aber stu:be ist was anderes
 +LK schaut nach vorne rechts
 33 (0.4)
 34 was ist eine (0.2) stu:be
 +LK schaut nach rechts
 35 (0.4)
 36 FUL: ((meldet sich))
 37 LK: ((nickt zu FUL))
 38 FUL: das kinderbett
 39 (0.5)
 40 LK: ((atmet ein)) ja: aber auch das kinderzimmer† (0.2) ja
 +LK richtet seine Augen nach oben
 +LK nickt und lächelt
 41 (0.8)
 42 also das (0.6) zuhaue
 43 (0.1)
 44 FUL: ah ja
 45 (0.7)
 46 LK: ja: (0.6) und dann hat man eine gu:te kinderstube ge†HABT
 +ein Lernende hustet

+LK schaut auf das Arbeitsblatt und dann zu FUL

47 (0.5)

48 und man vergisst das

49 (0.4)

50 was heißt das jetzt

+LK schaut nach vorne links

51 (0.2)+(1.0)

+AHM meldet sich

52 LK: das ist nicht nur schlecht verhalten

53 sich schlecht benehmen sondern?

+Man sieht, dass FUL sich bereits gemeldet hat

54 (0.4)

55 das heißt noch mal was

+LK hält seine Hände offen und schüttelt diese

In Zeile 3 initiiert die LK ein neues Thema „seine gute kinderstube vergessen“. Da die allgemeine Struktur des bisher weitergeführten Austausches als Frage-Antwort-Aktivität durchgesetzt hat, melden sich Lernende, ohne dass die Lehrkraft eine explizite Themeneinleitungsfrage stellt. Diese themeneinleitende Äußerung impliziert bereits die Frage nach der Bedeutung der Redewendung „seine gute kinderstube vergessen“. In Zeile 5 gibt die LK das Rederecht an GÖZ. Nach einer Pause von 0.5 Sekunden erwidert GÖZ „sich schlecht benehmen“, was eine einfache und richtige Erklärung der von der Lehrkraft gefragten Redewendung ist.

Die LK wendet sich jedoch nicht der Antwort von GÖZ zu. Nach einer Pause von 1.2 Sekunden schaut die LK auf das Arbeitsblatt und fragt gleichzeitig „was heißt da diese gute äh: kinderstube vergessen“ (Zeile 10). Dabei hat er die Antwort von GÖZ weder positiv noch negativ bewertet. Er stellt stattdessen eine neue Frage (Zeile 10), obwohl die Antwort (Zeile 7) korrekt war. Über seine Vorgehensweise legt die LK in Zeilen 13-14 Rechenschaft ab, indem er sagt, dass die Antwort von GÖZ schon richtig ist. Nach einer Sekunde initiiert er die folgende Frage: „aber was ist denn genau gemeint mit gute kinderstube vergessen“ (Zeile 16-17), womit die LK einer erweiterten Bearbeitung der Redewendung zuwendet. Daran lässt sich erkennen, dass auch die von der LK intendierte Agenda der ersten Lehrerfrage (Zeile 5) eigentlich nicht auf eine kurze richtige Erklärung eingeschränkt war (vgl. Typ 3 im Kapitel 4.3). In Zeile 18 fragt er recht abrupt: „was ist eine kinderstu:be.“. Dies erfolgt mit der Verlängerung, Betonung und fallender Intonation am Turnende. Er schaut dann nach vorne rechts, um zu sehen, ob jemand sich meldet. Er lässt 1.3 Sekunden Wartezeit und fragt diesmal: „was ist denn eine stu:be.“ (Zeile 20).

Dieser Übergang von der Frage in Zeilen 16-17 zur Frage in Zeile 18 umfasst ersichtlich ein Entscheidungsmoment. Und zwar die Entscheidung für das Weiterführen des Gesprächs über die Aushandlung von dem Wort „kinderstube“ (Zeile 18) bzw. „stube“ (Zeile 20). Die Praktik, die die LK dabei einsetzt, lässt sich als *parsing* betrachten (vgl. Lee, 2007). Bei *parsing* teilt der Sprecher bzw. der Lehrer die fokale Äußerung in kleinere Teile unter, um die Aushandlung leichter steuern zu können. Die hier verwendete Ausführung von *parsing* erfolgt in Form von einer einfachen Bedeutungsfrage: „was ist eine kinderstu:be.“, „was ist denn eine stu:be.“.

Diese auf die simple Antwort von GÖZ folgenden Züge von der LK (Zeilen 16, 18, 20) legen seine pädagogische Orientierung offen. Demnach kommt es für die LK nicht an erster Stelle darauf an, die Bedeutung der Redewendung als Lösung einer Aufgabe zu formulieren, sondern es geht hierbei offensichtlich um die Aushandlung der Komponente, aus denen die betroffene Redewendung besteht. In Zeile 23 sehen wir, dass DÜR mit körpersprachlichen Mitteln auf die Form von einer Treppe bzw. Stufen hinweist, was im folgenden Gesprächsschritt von der LK aufgenommen und auch mit multimodalen Mitteln korrigiert wird (Zeilen 26-32). Dies zeigt, dass die Weiterführung des Gesprächs trotz der richtigen Antwort am Anfang durch eine verengende „was heißt X“-Frage weitere Lernerbeiträge ermöglicht, in denen immer noch epistemische Lücken vorhanden zu sein scheinen. 0.4 Sekunden später wiederholt er die Frage: „was ist eine stube“. Nach einer Pause von wiederum 0.4 Sekunden meldet sich FUL zu Wort und die LK gibt ihr das Rederecht durch Nicken. Sie antwortet dann in Zeile 38: „das kinderbett“, was mit einer steigenden Intonation am Turnende ausgedrückt ist. Deshalb lässt sich annehmen, dass sie dabei nicht ganz sicher war und die Antwort als eine Vermutung (für „als Versuch markiert“ *try-marked* vgl. Sachs und Schegloff, 1979) herausgebracht hat. Im nächsten Gesprächsschritt akzeptiert die LK diese Antwort mit „ja:“, was mit einer Verlängerung und gleichbleibender Intonation gesagt wird. Er fügt dann hinzu: „aber auch das kinderzimmer“. Damit nimmt er ihre Antwort auf, die nicht korrekt ist, und assoziiert diese mit dem Wort „kinderzimmer“, danach mit dem Wort „zu Hause“ (Zeile 42). In den folgenden Gesprächsschritten sehen wir jedoch, dass das endgültige Ziel nicht darin besteht, dem Wort „zu Hause“ zu gelangen, sondern diese Aushandlung als eine Ressource zu verwenden, um einen

Kontext zu kreieren. Jetzt, wo die Bedeutung von kinderstube als klar gilt, geht die LK einen Schritt weiter und sagt „und dann hat man eine gute kinderstube gehabt und man vergisst das“ (Z. 46-48), was von der LK als weitere Hinweise für die Lösung produziert wurde. Die Struktur, die durch die analytische Betrachtung dieses Ausschnitts deutlich wird, ist also die Verwendung vom “was heißt x?”-Frageformat zur Initiierung eines Zwischenschritts bzw. einer Hinweissequenz, der den vorherigen Fokus verengt bzw. teilt.

Ein anderes Beispiel in der Kategorie der verengenden „was heißt x“-Fragen wird im Folgenden dargestellt. Im Unterschied zu vorherigen Beispielen weist die betroffene Fragestrategie der LK in diesem Beispiel die Annahme auf, dass die Lernenden sich über den Frageinhalt im Klaren sind. Der Ausschnitt stammt aus einer Unterrichtsaktivität, in der die Lehrkraft jeweils nach der Bedeutung einer bestimmten Redewendung fragt.

Ausschnitt 2. was ist denn eine nase [S4_N41_1:23:59.2]

01 LK: ((atmet hörbar ein)) JEMANDEM AUF- ETWAS AUF DIE NASE BINDEN::
+LK schaut nach vorne

02 #1(1.3)

03 AHM: ((meldet sich))

04 (1.0)

05 KUB: ((meldet sich))

06 ZEK: #2((hebt ihren Kopf und schaut zu LK))

07 LK: [((nickt zu ZEK))



#1 1:23:32.6



#2 1:12:33.3



#3 1:23:33.6

08 ZEK: [(meldet sich))
 09 jemandem etwas ver↑raten.
 10 (0.9)
 11 LK: jemandem etwas verra:ten.=
 +LK hält die Hand an seinem Mund
 und sein Blick ist fixiert auf das Arbeitsblatt
 12 EBR: =°nein°
 13 NİL: ((meldet sich))
 14 EBR: [(meldet sich))
 15 AHM: [°nicht verraten°
 16 ÇİĞ: ((schaut zu LK und meldet sich))
 17 KUB: (x)
 18 SEV: ((meldet sich))
 19 (3.0)
 20 LK: ja:↑ meinen sie
 21 (0.3)
 22 was heißt jemandem etwas verraten
 23 (0.5)
 24 ein geheimnis ↑sagen
 25 (0.7)
 26 heißt ↑das das hier
 +LK zeigt auf das Arbeitsblatt
 27 (0.3)
 28 ZEK: nein
 29 (0.2)
 30 LK: nein
 31 (0.9)
 32 >eben nicht<
 33 (0.5)+(0.5)
 +ZEK lächelt
 34 ↑ja↓
 +ZEK schaut auf das Arbeitsblatt
 35 (0.2) wie ↑kommen sie auf diese- (0.2) diese idee
 36 jemandem etwas verraten
 +LK schaut zu ZEK
 37 (3.3)
 38 ► was ist denn eine nase

39 (2.4)+(1.0)
+ÇiĞ meldet sich
40 #4was ist eine nase#5
+LK beugt sich leicht nach vorne



#4 1:24:03.4 #5 1:24:04.5

41 (0.6)
42 ZEK: ist ein or↑gan
43 (0.2)
44 LK: ein or↑gan
45 DEF: ((lacht))
46 (0.7)
47 LK: wo ist denn ihre nase
48 (1.3)
49 ZEK: auf meinem gesicht
50 (0.5)
51 LK: auf ihrem ge↑si:cht
52 (1.0)
53 AHM: in der mitte
54 (0.5)
55 LK: genau da in der mitte
+LK zeigt auf seine eigene Nase
56 ZEK: ja
57 (0.6)
58 LK: was heißt jetzt wohl ↑da etwas ↑hinbinden
+LK berührt mit zwei Fingern auf seine Nase
und schaut dabei nach vorne links
59 (1.1)
60 EBR: ((meldet sich))
61 (1.0)
62 LK: [((schaut nach vorne rechts))
63 NİL: [((meldet sich))
64 AHM: [((berührt seine Lippen und dann meldet sich))
65 (0.5)

66 LK: ((schreitet zurück und schaut zu MAH))
67 (1.0)
68 FUL: ((meldet sich))
69 LK: ((schaut nach vorne rechts))
70 ↑Mahsun
71 ((schaut zu MAH))
72 (1.8)
73 wurde- wurde ihnen a- wurde ihnen auch schon mal was auf den äh:
+LK schaut auf das Arbeitsblatt
74 auf die nase ge↑bunden?
+LK schaut zu MAH
75 (1.3)
76 MAH: nein
+MAH schüttelt den Kopf
77 (0.5)
78 LK: NEIN?
79 (2.5)
+LK wendet den Blick ab, schreitet und schaut nach vorne links
80 KUB: ((meldet sich))
81 (0.3)
82 LK: ↑was heißt das wohl.
83 ((schaut abrupt zu MAH))
84 (0.5)
85 Mahsun
86 (1.1)
87 MAH: äh: (1.8) also (0.7) jemanden nicht ver↑raten.
88 (0.5)
89 LK: jemanden nicht verraten. (0.3) nei[n]
+LK schüttelt leicht den Kopf
90 TEN: ((meldet sich))
91 MAH: [↑etwas nicht (verraten)
92 (0.3)
93 LK: nei:n
+LK schüttelt den Kopf
94 ÇİĞ: ((meldet sich))
95 (1.4)
96 LK: baya iyi sallıyosun Mahsun
du redest ganz schön aus dem bauch heraus Mahsun
+LK schaut zu MAH
97 (2.5)
+LK schaut nach vorne
98 ((nickt zu TEN))
99 TEN: >ist es nicht< jemanden reinlegen?
100 (0.4)
101 NİL: nein
102 (0.2)

103 LK: ja:↑ zum teil?
+ÇiĞ meldet sich
104 (2.6)
105 SEV: ((meldet sich))
+unverständliche Rede zwischen NİL und EBR
106 (2.0)
107 LK: ((schaut zu NİL))
108 (1.4)
109 ↑JA hier bitte
+LK schaut zu NİL und beugt sich zu ihr
110 (0.5)
111 NİL: jemandem etwas erzählen was niemand wissen sollte?
112 (0.7)
113 EBR: nei:n ((meldet sich))
+ÇiĞ meldet sich
114 (0.4)
115 NİL: also- das kommt davon weil wir unsere nase nicht sehen können?
+NİL zeigt auf ihre Nase
116 (0.9)
117 also das sollte man nicht wissen
118 (0.8)
119 LK: ((schwankt mit dem Kopf und teilweise auch mit dem Körper leicht
nach links und rechts und wendet seinen Blick von ihr ab))
120 (1.0)
121 ((nickt zu FUL))
122 (1.0)
124 FUL: ich wollte auch (eigentlich schon) dasselbe sagen
125 (.)
126 LK: hm [hm
127 FUL: [also etwas sagen was man nicht hören möchte
128 (0.4)
129 LK: hm hm
130 ((nickt zu JÜL))
131 (1.2)
132 auch dasselbe
133 (0.9)
134 JÜL: dass man nicht wissen will oder <dass man:> äh ↑hören will (0.2) ↑auch
135 (0.8)
136 LK: oka:y ((schaut auf das Arbeitsblatt))
137 (0.4)
138 ↑GUT (0.1) die spreu vom weizen trennen

In diesem längeren Ausschnitt geht es um die Redewendung „jemandem etwas auf die Nase binden“. Diese wird von der LK als eine deklarative Frage (Alm, 2016) aufgeworfen (Z. 1), indem er erstens diese laut und mit Verlängerung am

Turnende produziert und zweitens nach diesem Gesprächsschritt abwartet und auf die ganze Klasse schaut. Auf diese Frage (Z. 1) melden sich einige Lernenden. Die LK erteilt das Rederecht an ZEK, die ihren Kopf hebt und zu LK schaut (Z. 6-7).

Sie erwidert Frage der Lehrkraft mit „jemandem etwas ver↑raten“, was nach einer Pause von 0.9 Sekunden von der LK mit Betonung wiederholt wird (Z. 11). Dabei hält er die Hand an dem Mund und sein Blick ist auf das Arbeitsblatt fixiert. In den darauffolgenden Zeilen melden sich einige Lernenden (Z. 13-18), auf die LK jedoch nicht eingeht.

Nach einer Pause von 3 Sekunden geht die LK auf den Respons von ZEK ein. Er initiiert seinen Gesprächsschritt so, dass er ihre Antwort zunächst weder ablehnt noch ganz bestätigt. Vielmehr bringt er verzögert heraus: „ja: ↑ meinen sie“ (Z. 20). Er stellt dann eine „was heißt x?“-Frage: („was heißt jemandem etwas verraten“). Innerhalb von 0.5 Sekunden kommt kein Respons aufseiten von ZEK, dann liefert er ein Synonym: „ein geheimnis sagen“ und fragt darauf aufbauend weiter: „heißt das das hier“, wodurch er das Rederecht wieder an sie gibt. Nach einer Pause von 0.3 Sekunden lehnt sie ab: („nein“). Hier (Z. 28) enthüllt sich etwas Interessantes: Sie ist vorhin diejenige gewesen, die „etwas verraten“ als Antwort aufgeworfen hatte (Z. 9). Das Interessante hierbei ist es, dass sie damit eigentlich das Synonym (ein geheimnis sagen) ihrer eigenen Antwort (etwas verraten) ablehnt. Im folgenden Gesprächsschritt akzeptiert er ihre Ablehnung mit „nein (0.9) eben nicht“, wobei er auf sie starrt (Z. 30-32). Nach einer Pause von 0.5 Sekunden lächelt sie. Daraufhin fügt die LK ein Frageanhängsel („ja“) und beide schauen dann auf ihre Arbeitsblätter.

Dann hinterfragt er ihre erste Antwort weiter (Z. 35-36), was jedoch zu einem interaktionalen Problem führen könnte, da es gleich danach zu einem längeren Schweigen von 3.3 Sekunden kommt. Diese Pause gehört ZEK, da die LK vor dieser Pause eine Frage an sie gestellt und begonnen hat, auf sie zu schauen (Z. 36). Die Lehrkraft erkennt dieses potenzielle interaktionale Problem und verändert seine Fragestrategie im nächsten Gesprächsschritt. Im Gegensatz zu seiner vorherigen Hinterfragung stellt er diesmal eine „was heißt x?“-Frage zu einer einfachen Worterklärung „was ist denn eine nase“ als Zwischenschritt zur Erklärung der Redewendung (Z. 38). In den folgenden 3.4 Sekunden kommt es zu keiner Reaktion von ZEK und er wiederholt daraufhin seine Frage, indem er diese ohne

Partikelverwendung eindeutig formuliert und dabei auch seine körperliche Hinwendung durch ein zusätzliches Beugen nach vorn verstärkt (Z. 40).

Sie liefert die schlichte Antwort: („ist ein organ“) (Z. 42), was durch ein Lehrerecho mit steigender Intonation („ein or↑gan“) erwidert wird. So stellt er eine weitere Frage, diesmal zur Lokation der Nase, was von ZEK im folgenden Gesprächsschritt beantwortet wird. Auch diese Antwort bekommt ein Lehrerecho (Z. 51). Sogar ein unangemeldeter Lerner AHM bringt seinen kurzen Gesprächsbeitrag in die Interaktion ein. Es kommt wieder zu einem Lehrerecho, wobei er auf seine Nase zeigt. Im Anschluss daran akzeptiert ZEK mit „ja“.

Nach 0.6 Sekunden schließt die LK die Präsequenz (Z. 38-56) ab und kommt zum übergreifenden Rahmen zurück: „was heißt jetzt wohl da etwas hinbinden“. Somit orientiert er sich also daran, dass er durch die Präsequenz (Z. 36-56) mehr oder weniger Anhaltspunkte zur Lösung der aktuellen Aufgabe geliefert hat. Er bricht die Augenkontakt mit ZEK ab und schaut erst nach vorne links (Z. 58) und dann nach vorne rechts (Z. 62). Er macht also deutlich, dass diese Frage nicht nur an ZEK, sondern an die ganze Klasse gerichtet wurde. Wir können auch beobachten, dass sich einige Lernenden dann melden (Z. 60, 63, 64, 68).

Der Moment, in dem die LK seine Fragestrategie verändert (Z. 38), ist zentral für die analytische Behauptung dieses Ausschnitts bzw. dieses Subkapitels. Die Pause von 3.3 Sekunden in Z. 37 fungiert als Signal eines potenziellen interaktionalen Problems. Die nachfolgende Orientierung der Lehrkraft weist auch auf das Vorliegen eines Problems hin. Danach lässt sich beobachten, dass die LK durch eine Definitionsfrage eine besondere Handlung (*distinct action*) initiiert, was die Interaktionsteilnehmer zum Erreichen interaktionaler Ziele bzw. zur Lösung des Problems annähern sollte. Der Grund dafür liegt darin, dass diese Frage nicht die eigentliche Frage darstellt und weitere kommende Handlungen projiziert.

Beim genaueren Hinschauen sieht man, dass sich ZEK nicht gleich an der einfachen Frage („was ist denn eine nase“) orientiert, weil sie schweigend auf das Arbeitsblatt schaut. Es ist möglich, dass sie sich immer noch darauf vorbereitet, die vorherige Frage der LK (Z. 34) zu beantworten. Durch eine Wiederholung der “was heißt x?”-Frage sowie eine auffallende körperliche Orientierung versucht die LK, die Aufnahmebereitschaft (*recipency*, Goodwin, 1980; Heath, 1984; Mortensen, 2009)

von ZEK wiederaufzubauen. In Zeile 42 antwortet ZEK auf diese Frage ohne Verzögerung. Die Verlagerung der steigenden Intonation vor der letzten Silbe und nicht am Wortende „ist ein or↑gan“ bei ZEKs Äußerung (Z. 42) weist auf die Gewissheit der Lernende hin und grenzt diese Äußerung von einer Vermutung (für „als Versuch markiert“ *try-marked* vgl. Sacks und Schegloff, 1979) ab, welche sich mit einer steigenden bzw. interrogativen Intonation am Wortende auszeichnen würde.

Durch diese Präsequenz um das Wort „nase“ schafft er eine Gelegenheit, die Aufmerksamkeit nur auf einen bestimmten Teil der ersten Frage in Zeile 1 zu lenken, der als Hinweis für die Lösung der Aufgabe dienen könnte. An der in Zeile 58 gestellten Frage ist zu erkennen, dass vorherige Frage-Antwort-Sequenzen (Z. 38-44 und 47-56) als Präsequenzen konstruiert wurde. Diese Relation wird unten in der Abb. 8 veranschaulicht.

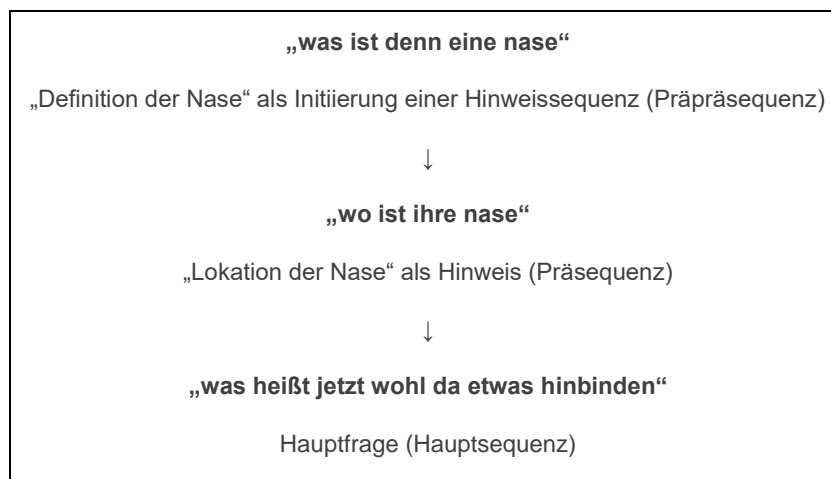


Abb 8. Initiierung einer hinweisenden Präsequenz.

Eine solche Verwendung von Definitionsfragen („was heißt x?“ oder deren Variationen) weist eher einen Werkzeugcharakter auf, anstatt eine neue oder interessante Vokabel einzuführen. Die LK ist sich in diesem Ausschnitt wohl darüber im Klaren, dass ZEK die Bedeutung des Wortes „nase“ kennt. Diese epistemische Gewissheit wird als eine Ressource für diese verengende Frage herangezogen. Somit initiiert die LK eine Hinweissequenz ausgerechnet an einer problematischen Position (Z. 33-37), die dann auch noch um die Lokation der Nase (*wo ist denn ihre nase*; Z. 47) erweitert wird. Die darauffolgende Hauptfrage „was heißt jetzt wohl da etwas hinbinden“ (Z. 58) hingegen basiert auf dem durch diese Präsequenzen sukzessiv kreierte Fokus bzw. Kontext. Aufgrund der Beweisprozedur an der

Folgeäußerung (für *next-turn proof procedure* vgl. Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) wird ersichtlich, dass sich die LK durch die Ort-Referenz „da“ (Z. 58) an der Relevanz der Nase sowie deren Lokation für das Herausfinden der kompletten Redewendung orientiert. Mit anderen Worten: Er orientiert sich an den vorgehenden Frage-Antwort-Sequenzen als hinweisende Präsequenzen, wobei die „was heißt x?“-Frage („was ist denn eine nase“) den ursprünglichen Fokus verengt.

Andererseits geht es bei einem Konversationsunterricht nicht nur um die einfache Erledigung von Aufgaben, sondern auch darum, Lernenden möglichst viele Sprechgelegenheiten zu verschaffen, die die Partizipation bzw. das Lernen fördern können. In diesem Beispiel sehen wir, dass die LK nach einem interaktionalen Problem die Beteiligung der Lernende aufrechterhält, indem er den Fokus auf das einzelne Wort „nase“ eingrenzt und den lokalen Kontext diesbezüglich aktualisiert. Es lässt sich beobachten, dass die Lernende (ZEK) vorerst unabhängig von der ursprünglichen kontextuellen Last der kompletten Redewendung antworten kann (Z. 43, 48, 55), auch wenn dies auf einem sehr elementaren Sprachgebrauch erfolgt.

Im nächsten Ausschnitt geht es um ein ähnliches Beispiel für die Verwendung einer verengenden „was heißt X“-Frage mit einer Annahme, dass Lernende sich über die Antwort wohl im Klaren sind und die ihnen zugemutete Erkenntnis bei der Fragestellung als eine Ressource dient. Dieser Ausschnitt ist einer solchen Unterrichtsaktivität entnommen worden, wo die LK mit der Verwendung von kurzen Lückentexten versucht, jeweils eine Gruppenbezeichnung zu elizitieren. Es geht um den folgenden Lückentext:

G..... wollen immer mit dem gleichen Spielzeug spielen wie ich und werden von den Eltern maßlos verhätschelt.

Abb 9. Ein Ausschnitt aus dem Unterrichtsmaterial (Griechen).

Ausschnitt 3. was heißt denn mit einem spielzeug spielen [S6_N44_1:35:34.3]

01 LK: ja um welche person geht es hier
+ABK meldet sich +SER meldet sich
02 was meinen sie wohl.
03 +LK dreht sich nach links
04 (1.8)+(0.6)+(1.4)+(0.2)
+LK schaut auf das Arbeitsblatt
+LK dreht sich nach vorne links

+LK dreht sich nach vorne

05 wer hats raus?

06 (1.2)
+LK schaut zu ABK

07 †ja (.) çorumlu?
(Er verwendet eine humorvolle Anrede, Çorum ist eine Stadt in der Türkei
und mit çorumlu ist eine Person gemeint, die aus Çorum kommt))

08 (1.2)+(.)
+ABK nimmt die Hand runter und schaut auf das Arbeitsblatt

09 bak şimdi (0.3) hadi bakalım=
schau an (0.3) los geht's

10 TUR: =ne buldu acaba
was hat er wohl herausgefunden
+TUR schaut zu ihrer Nebensitzerin
+EBR lacht

11 ZUH: Şçok merak ediyorum\$
da ich bin sehr gespannt

12 (0.5)

13 LK: verwandlung u anlama† ama bunu anla haydi bakalım
du verstehst die Verwandlung nicht, aber das verstehst du schon, los geht's

14 (0.9)

15 ABK: grie:†cher

16 (0.3)+(0.3)
+LK zieht die Augenbrauen hoch

17 LK: ((beugt sich leicht vorne und zieht seine augenbrauen hoch))

18 (0.8)

19 ABK: griecher (0.3) griecher

20 (0.5)

21 HAL: °griechen (x)°

22 MAH: griecher

23 EBR: grie†cher

24 LK: GRIECHEN ((schaut auf das Arbeitsblatt))

25 ABK: °grieche°

26 (0.3)

27 LK: *griechen wollen immer mit dem-*

28 (0.7)

29 [nee mome-

30 ABK: [gleichen spielzeug spielen (0.3) wie ich
31 und werden (.) von den eltern
32 maßlos (0.7) verhat- (0.4) hatschäln
33 (0.6)
34 °hatschä[ln°

35 LK: GRIECHEN (.) yunanlılar
griechen
+LK schaut zu ABK
+LK nickt eilig

+ABK nickt

36 (0.3)

37 ABK: °grieche°

38 (0.5)+(1.4)

+LK schaut auf das Arbeitsblatt

39 LK: yunanlı↑lar ne yapıyolar↑mıŝ
was machen grie↑chen

40 (0.3)

41 wollen immer mit dem (0.3) gleichen spielzeug spie↑len

+LK schaut zu ABK

42 (0.5)+(0.6)

+LK schaut auf das Arbeitsblatt

43 aynı yerde miyiz
sind wir an derselben Stelle

44 (0.4)

45 SER: evet

ja

46 (0.5)

47 MER: evet

ja

48 (1.0)

49 LK: ►>was heißt mit spielzeug< spiel↑ten

+LK schaut nach vorne und dreht sich nach links

50 (1.4)+(0.4)+(0.8)+(0.5)+(.)

+LK schaut nach vorne links

+SER meldet sich

+LK schaut nach vorne

+LK schaut nach vorne rechts

51 LK: ((nickt zu SER))

52 L?: oyuncakla oynama[k
mit spielzeug spielen

53 SER: [oyuncakla oyn[amak
mit spielzeug spielen

54 LK: [>oyuncakla oynamak
mit spielzeug spielen

55 yunanlılar oyuncakla mı oynuyolar
spielen griechen mit spielzeug

56 hep aynı oyuncaklarla<
immer mit gleichen spielzeugen

57 (0.5)

58 ABK: ↑oyn[uolar
↑sie spielen

59 MER: [°bana saçma gel[di°
[°mir kam das sinnlos vor°

60 LK: [oynuyolar peki=

sie spielen, gut

+LK nickt und schaut auf das Arbeitsblatt

- 61 GAY: °çocuk°
°kind°
- 62 LL: ((lachen))
- 63 (.)
- 64 LK: [türkler ne yapıyolar↑
was machen türken
+LK schaut zu SER
- 65 GAY: [°gibi bişey° ((setzt sie die Äußerung fort „etwas wie ein kind“))
[°etwas wie°
66 (0.5)
- 67 LK: her seferinde farklı oyuncak mı kullanıyolar
verwenden sie jedes mal unterschiedliche spielzeuge
68 (.)+(1.2)
+LL lachen
- 69 MER: °geistesgestörte mi olur°
°ist das geistesgestörte°
+LK beginnt auf das Arbeitsblatt zu schauen
70 (1.3)
- 71 LK: [aha: und äh: wie ich
- 72 GAY: [°ih acaba şey°
[°äh vielleicht dings°=
- 73 MER: =°geistesgestörter\$°
- 74 LK: äh:: spie↑len wie ich und werden
- 75 TUR: °echt°
76 (0.3)
- 77 LK: von den eltern [<maßlo[s verhätschel:t.>
- 78 GAY: [°hm?°
- 79 TUR: [°gerçekten mi°
[°echt°
+LK schaut nach vorne rechts
- 80 (1.9)
+EBR schaut zu TUR und lacht
- 81 GAY: °hayır ya°
°nein°
+EDA schaut zu TUR
- 82 (1.0)
- 83 SUN: geschwister=
+LK dreht sich langsam nach links
+EDA schaut zu SUN
- 84 TUR: =°değil mi°
°ist es nicht so°
+MER hebt den Kopf leicht hoch
- 85 GAY: ((schnalzt mit der Zunge, macht die Augen zu und zieht die Augenbrauen

86 hoch. Dabei zeigt sie ein lächelndes Gesicht.))
87 EDA: °geschwister°
+ SUN schaut zu EDA
88 (0.3)
+ LK schaut zu nach vorne links
89 SUN: geschwister?
+ SUN schaut zu LK
90 (0.4)
+ LK schaut zu SUN
91 LK: gesch↑WIS↑TER::
92 (0.6)
93 ↑gesch↑wis↑TER:
94 MER: ha: ((beginnt etwas zu schreiben))

Bevor dieser Ausschnitt beginnt, hat die LK nach G (einer Gruppenbezeichnung beginnend mit „G“) gefragt und eine lange Wartezeit gelassen. In Zeile 1 reformuliert er dieselbe Frage, wobei einige Studierenden sich melden. Er schaut dann in der Klasse um, um zu sehen, ob jemand sich meldet. In Zeile 6 gibt er ABK das Rederecht mit der Verwendung einer humorvollen Anrede „Çorumlu“ (Çorum ist eine Stadt in der Türkei und mit Çorumlu wird eine Person gemeint, die aus Çorum kommt). Nach einer Pause von 1.2 Sekunden orientiert sich ABK an dem Arbeitsblatt. Bevor er seinen Beitrag liefert, äußern die LK, TUR und ZUH ihre Neugierde (Z. 8-12). In Zeile 14 sagt ABK („grie:↑cher“), gefolgt von einer Pause von 0.3 Sekunden. Die LK gibt ein Überraschungssignal, indem er seine Augenbrauen hochzieht. Er beugt sich dann leicht vorne und zieht seine Augenbrauen wieder hoch. Nach einer Pause von 0.8 Sekunden wiederholt ABK („griecher (0.3) griecher“). Dabei bewahrt die LK seine vorgebeugte Position. Es lässt sich dann beobachten, dass einige Studierende das Wort ergreifen. In Zeile 20 führt HAL eine Reparatur durch, indem sie den Beitrag von ABK („griecher“) durch („griechen“) ersetzt. Gleich danach wiederholt MAH die Antwort von ABK („griecher“), gefolgt von einer weiteren Wiederholung von EBR, wobei sie dies besonders deutlich und mit einer steigenden Intonation der letzten Silbe aussagt (Z. 22). In Zeile 23 repariert die LK die Äußerung von ABK und schaut unverzüglich auf das Arbeitsblatt. Im nächsten Gesprächsschritt wiederholt ABK seine Antwort („°grieche°“). Nach einer kurzen Pause von 0.3 Sekunden beginnt die LK den Satz vorzulesen, indem er das Wort „griechen“ einsetzt. Er unterbricht jedoch sich selbst

und sagt („nee moment“). In Überlappung damit beginnt ABK den Satz zu ergänzen, den die LK begonnen hat (29-33). In der folgenden Zeile liefert die LK die Äußerung („GRIECHEN (.) yunanlılar“) mit Betonung, wobei er zu ABK schaut und eilig nickt. In Zeile 36 wiederholt ABK leise („°griecher“). Im nächsten Gesprächsschritt schaut die LK noch einmal auf das Arbeitsblatt, gefolgt von seiner Frage („yunanlılar ne yapıyorlarmış / was machen die griechen“). Nach einer Pause von 0.3 Sekunden ergänzt er selbst („wollen immer mit dem (0.3) gleichen spielzeug spie↑len“) schauend zu ABK. Er schaut dann auf das Arbeitsblatt und fragt, ob sie an der gleichen Textstelle sind. In den Zeilen 44-46 antworten SER (Sitznachbar von ABK) und MER mit („evet / ja“). Daraufhin initiiert die LK eine Frage („>was heißt denn mit spielzeug< spie↑ten“), die den Fokus verengt (Z. 48). Nach einer Pause von 1.8 Sekunden meldet sich SER, woraufhin die LK ihm das Rederecht gibt. Er liefert die türkische Entsprechung („oyuncakla oynamak / mit spielzeug spielen“). In Überlappung mit dem letzten Wort „oynamak“ wiederholt die LK die Äußerung von SER und stellt weitere Fragen in Zeile 54 („yunanlılar oyuncakla mı oynuyorlar / spielen die griechen mit spielzeug“) und in Zeile 55 („hep aynı oyuncaklarla / immer mit gleichen spielzeugen“). SER erwidert mit („oynuyorlar / sie spielen“). Nach einer sehr kurzen Pause von 0.3 Sekunden liefert die LK eine Wiederholung („oynuyorlar / sie spielen“) und einen Wechselmarker („peki / gut“). Daraufhin lässt sich hören, dass einige Studierende lachen (Z. 61). In der unmittelbaren Fortsetzung des vorigen Gesprächsschritts stellt die LK die humorvolle Frage („türkler ne yapıyorlar↑ / was machen die türken“) und („her seferinde farklı oyuncak mı kullanıyorlar / verwenden sie jedes mal unterschiedliche spielzeuge“) (Z. 63-66). Ab diesem Moment beginnen MER und GAY untereinander leise zu reden, was weiter unten näher beschrieben wird. Auf die folgende Pause von 4 Sekunden kommt kein Respons aufseiten von Lernenden, außer dass einige Lernende lachen (Z. 67). Nach einer Pause von 1.2 Sekunden schaut die LK auf das Arbeitsblatt und beginnt den Rest des Satzes („aha: und äh wie ich (0.3) äh:: spie↑len wie ich und werden (0.6) von den eltern <maßlos verhätschelt.>“) (Z. 70-76). Er schaut nach vorne rechts und wartet ab, nachdem er das gelesen hat. In Zeile 82 liefert SUN ihre Lösungsvermutung („geschwister“), indem sie diese leise vor sich hin liest, was von ihrer Sitznachbarin (EDA) wiederholt wird. Im nächsten Schritt wiederholt SUN ihre eigene Äußerung, indem sie auf die LK starrt, was von einer Pause von 0.4 Sekunden gefolgt wird. In Zeilen 90-92 wird dies von der Lehrkraft zwei mal durch

die Wiederholung der Lernerantwort bestätigt, was mit einer lauten Stimme, steigender Intonation sowie einer Verlängerung am Wortende ausgesprochen wird (Z. 90-92).

Ab Zeile 58, nachdem ABK mit („oyunuyolar / sie spielen“) auf die Lehrerfrage eingegangen hat, begann ein Gespräch zwischen einigen Studierenden (MER, GAY und TUR), was leise und gleichzeitig mit dem Hauptdiskurs geführt wurde. In Zeile 58 liefert MER die Bewertung (“°bana saçma geldi° / °mir kommt das sinnlos vor°”). Im nächsten Schritt greift GAY diese jedoch nicht auf und liefert nur ihre annähernde Vermutung (“°çocuk gibi bişey° / °etwas wie ein kind°”) bezüglich der Aufgabe, um die es sich handelt. Nach einer Pause von 3.8 Sekunden initiiert MER eine Bestätigungsfrage („°geistesgestört mü olur / ist das geistesgestört°“). Nach zwei Sekunden beginnt GAY mit einer Vermutung („°: acaba şey° / °äh vielleicht dings°“). Im unmittelbaren Anschluss wiederholt MER lachend das Wort („°geistesgestörter\$°“). In Zeile 74 liefert TUR ein Überraschungssignal („echt“) und beteiligt sich an diesem leise geführten Gespräch. GAY verwendet, in Zeile 77, eine offene Reparaturinitiierung („hm↑“), woraufhin TUR dieselbe Frage nun in Türkisch stellt („°gerçekten mi°/°echt°“). Darauf reagiert GAY mit Lachen und Ablehnung („hayır ya / nein“). In Zeile 83 hackt TUR nach (“değil mi / ist es nicht so“), was wiederum von GAY abgelehnt wird.

Bei diesem Transkriptausschnitt wird die vorgelegte Antwort (“grie:↑cher“) von der LK nicht direkt abgelehnt. Aber diese Antwort stößt auf unterschiedliche Folgeaktionen der Lehrkraft, durch die er mit dieser problematischen Antwort umgeht. In Zeile 26 beginnt die LK den betroffenen Satz mit der Verwendung des eingesetzten Wortes „griechen“ laut zu lesen, und bricht ihn ab. Er schaut dann weiter auf das Arbeitsblatt und sagt („nee mome-„), was von ABK unterbrochen wird. Dieses von der LK bemerkte Problem wird jedoch von ABK nicht erkannt. Denn er ergänzt das unterbrochene Lesen von der LK genau ab derselben Textstelle (Z. 29-33) und beharrt auf die vorgelegte Antwort, sogar auch auf die darauffolgende Reparaturinitiierung von LK (Z. 34), welche extra betont und laut geäußert und mit einer türkischen Übersetzung bekräftigt wurde. In den Zeilen 38-40 bringt er die vorgelegte Antwort mit der Textstelle auf dem Arbeitsblatt in Verbindung („yunanlılar ne yapıyolarmış / was machen die griechen (0.3) wollen immer mit dem (0.3) gleichen spielzeug spie↑len“), indem er diese mit einer fragenden Intonation

abschließt und dabei zu ABK schaut. Nach einer Pause von 1.1 Sekunden fragt die LK, ob sie auch an derselben Stelle sind, was von anderen Studierenden mit „ja“ beantwortet wird. Diese Eingriffe der LK verweisen in mehr oder weniger abgeschwächter Form (*mitigation*) (vgl. Schegloff, 2007) auf die problematische Antwort und fordern zur Selbstreparatur auf, ohne sie direkt und explizit abzulehnen.

Nach einer Pause von einer Sekunde initiiert er eine unterschiedliche Frage („was heißt mit spielzeug spielen“), welche die von ABK vorgelegte Antwort „griechen“ nicht thematisiert. Die LK begrenzt diese Frage auf die Phrase „mit spielzeug spielen“, was in der betroffenen Textstelle vorkommt. Er wartet dann ab, indem er sich umschauf (Z. 49). Daran erkennt man, dass er hiermit auch andere Lernende zu einer Antwort auffordert. Auf Turnzuweisung der Lehrkraft hin antwortet SER, indem er eine türkische Übersetzung liefert. In Überlappung damit akzeptiert die LK zwar diese Antwort durch eine Wiederholung, aber er fragt direkt wieder zurück („yunanlılar oyuncakla mı oynuyorlar / spielen griechen mit spielzeug“). Betrachtet man diesen Punkt näher, so lässt sich sehen, dass durch die Verwendung einer „Was heißt X“-Frage eine unterschiedliche Handlung (erkennbar an der folgenden Frage in Zeile 54) projiziert wird. Also sie dient nicht primär den Worterklärungszwecken. Diese indizieren eher die problematisch betrachtete Antwort („griechen“) und dienen somit als eine interaktionale Ressource für den Umgang mit einer falschen Lernerantwort. Durch die Frage („was heißt mit spielzeug spielen“), die auf den ersten Blick wie eine gewöhnliche Worterklärungsfrage klingt, werden Lernende in diesen Prozess eingeschlossen bzw. angelockt und damit werden auch solche kritisch evaluierende Züge der LK durch einfache und konkrete „Was heißt X“-Fragen vorbereitet. Insofern lässt sich hierbei eventuell von einer Präferenzorganisation reden, die sich zu einer initialen Maskierung des negativen Feedbacks dient (für die Maskierung des dispreferierten Aufforderung vgl. Schegloff, 2007). Auch die Züge der LK in Zeilen 34, 40 und 42 lassen sich als weitere unterstützende Punkte für sein kommendes negatives Feedback betrachten.

Auch wenn HAL anschließend nicht erkennt, dass die von ABK vorgelegte Antwort falsch ist, indem er sagt: („oynuyolar / sie spielen“), beginnen einige Studierende (MER und GAY) untereinander darüber zu reden, dass sie die Antwort („griechen“) für sinnlos halten. Im weiteren Verlauf orientiert sich die LK noch einmal

an dem Austausch bezüglich der problematischen Antwort, mit einer herausfordernden Frage und humorvollen Selbstergänzung (Z. 63-66), was Gelächter von einigen Studierenden erzeugt. Nachdem er noch eine Weile von 1.2 Sekunden auf einen Respons von SER gewartet hat, orientiert er sich nicht mehr an dieser falschen Antwort, indem er dann seinen Blick auf das Arbeitsblatt richtet (Z. 68) und den Rest des Textes vorliest. Die Lösung kommt danach von einer anderen Lernende (SUN) (Z. 82), was von der LK akzeptiert wird (Z. 90).

Ein weiteres Beispiel für die Verwendung der verengenden “was heißt X”-Fragen ist im Folgenden dargestellt. Bevor der Ausschnitt beginnt, hat eine Lernende (ESR) einen Textteil laut vorgelesen. Auf eine Behauptung des Nichtverstehens von der Lernende hin stellt die LK eine verengende “was heißt x?”-Frage.

Ausschnitt 4. was ist denn starr [S6_N2_11:44.1]

01 LK: birinci kısmı okuduğun kısmı: (.) bize kısaca anlata**↑**abilir **↑**misin
den ersten Teil den Teil den du vorgelesen hast (.) kannst du es uns kurz erzählen
+LK schaut zu ESR
+LK nickt leicht

02 ne demek istiyο orda:
was möchte man da aussagen:

03 ESR: ((schaut auf das Arbeitsblatt)) hm:

04 LK: ne anlamamız gerekiyo o senin okuduğun bölümde
was sollten wir verstehen in dem Teil den du vorgelesen hast
(0.6)+(1.0)+(1.5)
+LK schaut auf das Arbeitsblatt
+LK schaut nach links

06 auf deu:tsch auf tür:kisch
+LK schaut zu ESR

07 (1.0)

08 ESR: ((schaut auf LK und nickt)) auf türkisch ((lacht))

09 LK: °auf türkisch°
+ESR schaut auf das Arbeitsblatt
(0.4)+(0.3)
+LK schaut auf das Arbeitsblatt

11 ne diyo bize orası?
was sagt es uns

12 (0.7)

13 ESR: ih: ilk cümleyi am: anlaya**↑**madım
äh den ersten Satz konnte ich nicht anz: verstehen
+LK schaut zu ESR
+LK schaut auf das Arbeitsblatt

14 (3.4)
15 a[ma
a|ber

16 LK: [viele menschen bleiben starr?
17 (1.0)
+LK schaut zu ESR

18 ESR: ı[h: (x)
19 LK: ► [was ist denn starrı bleiben
20 (1.2)
21 MER: gla[tt
22 LK: ► [was ist denn starr
23 (0.5)
24 ZEK: °hareketsiz°
°bewegungslos°
+LK zieht seine Augenbrauen hoch

25 ÇİĞ: katı?
fest?
26 (0.4)
27 LK: ((schaut zu ÇİĞ))
28 ÇİĞ: katı mı
ist das fest?
+FER meldet sich

29 (0.4)
30 LK: ((hebt den Zeigefinger hoch, als würde er sich melden))
31 FER: sabit
stabil

32 LK: burası köy meydanı değil demiştik
wir hatten doch gesagt, dass es hier kein Dorfplatz ist ((Mit diesem idiomatischen
Ausdruck warnt er die Lernenden, die ohne LKs Turnzuweisung reden))
33 (0.2)
34 ÇİĞ: ach ((lacht und hält die Hand an die Stirn))
35 LK: ja? ((hebt den Zeigefinger hoch, als würde er sich melden))
36 wenn sie was ZU SAGEN HABEN dann melden sie sich bitte ja?
37 (1.3)
+LK schreitet zurück und schaut nach vorne

38 ja
+LK nickt zu FER
39 (0.2)
40 FER: ıh sabit fikirli mi
äh ist das engstirnig
41 (1.0)
42 LK: gut yani bur#1daki #2anlamı
gut also seine Bedeutung hier
+LK neigt den Kopf leicht nach links
+LK zeigt mit dem Zeigefinger auf das Arbeitsblatt



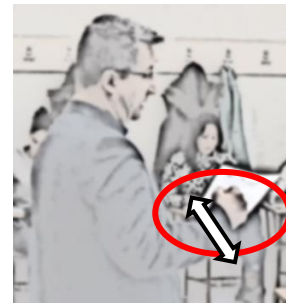
#1 00:12:00.04

#2 12:01.10

43

sabit fi<kir> olabilir ama esas itibariyle #3şaşırmak
kann eng<stirnig> sein aber im Wesentlichen sich überraschen

+LK ballt und schüttelt
seine Faust



#3 12:04.56

44

(0.3)

45

katılaşmak

fest werden

46

kas kaskatı kalmak vardır ya?

es gibt doch den Zustand starr bleiben

47

(1.0)

48

>hani< bi şeyin karşısında kaskatı kalırsınız

sie bleiben >doch< vor etwas starr

+wendet sich körperlich nach links zu

49

(0.5)

50

ona bizim türkçede kaskatı kalmak diyoruz ja

das nennen wir in unserem Türkischen starr bleiben ja

51

(0.7)

+LK schaut nach vorne

52

↑so weiter?

53

(1.6)+(0.2)

+LK schaut zu FER

+LK schaut auf das Arbeitsblatt

54

↑ne demek o?

was heißt das

55

(1.6)

+LK schaut auf das Arbeitsblatt

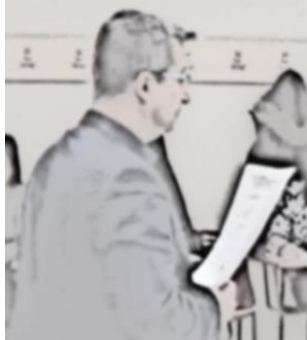
56

FER: hm

57

(1.5)

58 hnm
59 (1.3)+#3(1.0)#4
+LK schaut zu FUL



#4 12:22:04



#5 12:22:08

60 önya[r
vorur[ft
+LK beginnt das Arbeitsblatt vorzustrecken

61 LK: [burda ama↑ (0.2) artık sabit fikir anlamında ↑değil mi=
[hier aber↑ (0.2) ist es nun im Sinne von engstirnig ne?

62 FER: =evet
ja

63 LK: ((nickt))
64 (2.2)

65 LK: >↑ne diyo?<
>↑was sagt es?<
66 (2.1)+(0.5)
+LK schaut nach vorne links

67 FER: >şey< önyargılarından dolayı (0.3) bi: (0.4) ih: yargıya varıyolar?
>dings< wegen ihrer vorurteile (0.3) einem: (0.4) äh urteil gelangen sie?
+LK schaut zu FER +LK schaut auf das Arbeitsblatt
+LK schaut zu FER

68 (0.4)
69 ve o (0.4) ih yargıları↑nı (0.4) deęiştirmiyolar
und diese (0.4) äh vorurteile (0.4) verändern sie nicht
70 (0.3)
+LK neigt den Kopf leicht nach rechts

71 LK: güzel (0.2) ↑AYNEN bunu diyo bak
gut (0.2) ↑GENAU das wird gesagt
72 (1.7)

73 bak almancası senden zayıf ↑ha haberin olsun
siehst du, ihr Deutsch ist normalerweise schlechter als deins, das solltest du wissen
+LK schaut zu ESR
+LK beugt sich abrupt nach vorne

74 (4.5)
75 alman dili edebiyatına a birle girmiş
sie ist zum Germanistikstudium mit der Note A1 zugelassen ((A1 ist die höchste

76 Prüfungsnote in der fremdsprachlichen Vorbereitungsklasse))
 (0.8)
 77 birisi kalkıyo bak senin söylediğini ne kadar güzel çeviriyo
eine solche Person kann das, was du vorgelesen hast, ganz schön übersetzen
 78 (1.0)
 79 sende niye tık yok?
warum sagst du kein wort?
 +LK schüttelt den Kopf und beugt sich leicht nach vorne
 80 (2.4)
 81 çünkü gayret yok (0.6) ben size söyleyim
denn du gibst dir keine Mühe (0.6) ich sage es euch
 82 (1.2)
 83 çok açık yani
das ist also ganz klar
 +LK schaut auf das Arbeitsblatt
 84 (1.2)
 85 VIELE MENSCHEN: (0.4) BLEIBEN STARR:
 +LK schaut nach links
 +LK schaut kurz auf das Arbeitsblatt
 +LK schaut nach vorne links und dreht
 seinen Blick nach vorne
 86 (1.2)
 +LK schaut auf das Arbeitsblatt
 87 bei einem vorge↑FASSten urteil
 +LK schaut abrupt nach vorne
 88 (0.2)
 89 VORGEFASST?
 90 (0.6)
 +LK richtet seinen Blick nach links
 91 daha önce kararı alınmış: (0.5) düşünölmüş: (0.6) hüküm diyor demi
im voraus beschlossenes: (0.5) gedachtes: (0.6) urteil sagt es ne
 +LK schaut abrupt nach
 vorne rechts
 92 (0.3)
 93 böyle daha önce kararı alınmış hükümlerde
bei solchen im voraus beschlossenen Urteilen
 94 BAZI İNSANLAR↑ (0.3) SABİT FİKİRLİ KALIR DİYOR (0.6) değil mi
MANCHE MENSCHEN↑ (0.3) BLEIBEN ENGSTIRNIG SAGT ES (0.6) ne
 95 (1.9)
 96 sie bleiben ↑starr
 +LK richtet seinen Blick nach links
 97 (0.8)
 98 hiç değiştirmiyolar fikirlerini (0.8) ↑KASKatı kalıyolar
nie verändern sie ihre Meinung (0.8) sie bleiben ↑STArr
 99 (0.9)

100 ja?
101 (2.1)
+LK schaut auf das Arbeitsblatt
102 weiter↑ (1.4) ↑weiter.

Zwischen den Zeilen 1-11 versucht die LK durch verschiedene Erzählfragen (*telling-questions*, vgl. Thompson, Fox, Couper-Kuhlen, 2015) Lernerantworten zu elizitieren. Erst in Zeile 13 bringt ESR mit Verzögerung heraus, dass sie den ersten Satz nicht ganz verstehen konnte, indem sie das Wort (“tam / ganz”) betonte. Aber auch an der letzten Silbe des Wortes (“anlayamadım / ich konnte nicht verstehen”) gibt es eine steigende Intonation. Diese deuten auf ESRs Handlung hin, ihre Rechenschaft in einer abgeschwächter bzw. akzeptabler Weise zu vermitteln (Zeile 13).

Nach einer Pause von 3.4 Sekunden liest die LK den Satz (“viele menschen bleiben starr?”) in Überlappung mit ESRs (“ama / aber”). Hiermit hat er auf den ersten Satz fokussiert, auf den ESR hingewiesen hatte. Er formuliert ihn mit der steigenden Intonation am Ende, was zur Deutung beitragen könnte, dass es sich hier teilweise auch um eine Bestätigungsanfrage handelt, ob das, was von ESR gemeint ist, dieser Satz sei (für die Analysierbarkeit der steigenden Intonation in der letzten Silbe als ein Indiz für eine Bestätigungsanfrage vgl. Sert, 2015).

Nach einer Pause von einer Sekunde beginnt ESR einen Turn mit etwas Verzögerung. Aber sie setzt das nicht fort, weil in Überlappung damit auch die Lehrerfrage beginnt: (“was ist denn starr bleiben”) (Z. 19). Diese Frage ist keine einfache Reformulierung der vorgehenden Erzählfragen. Diese begrenzt den Fokus eher auf die Phrase (“starr bleiben”) und ist in Erwiderung zu ESRs vorgehenden Turn entstanden. Die LK berücksichtigt hiermit das, was ESR als ein Problem indiziert hat, und versucht an diesem Problem irgendwie heranzugehen. Dieser Frage steht die Annahme zugrunde, dass („starr bleiben“) bzw. („starr“) problematisch sein könnte. Die LK fragt die Lernenden nach der Bedeutung dieser möglicherweise problematischen Phrase aus dem Text, anstatt diese selbst zu erklären.

An diesem Moment der Fokussierung auf ein Wort, äußern unterschiedliche Lernende ihre Vermutungen (Zeilen 21, 24, 25, 28, 31). Die LK wendet sich diesen Lernenden nicht zu, bis auf die Frage von ÇİĞ in Zeile 28. Hier setzt er klassenmanagementbezogene Praktiken um (Zeilen 30, 32, 35, 36). Dann in Zeile

38 gibt er das Rederecht an FER. Nach einer Pause von 0.2 Sekunden äußert FER ihre Antwort in Form von einer Frage: („sabit fikirli mi / ist das engstirnig“). Nach einer Sekunde kommt eine explizit positive Bewertung aufseiten der LK und zusätzlich ein einschränkender Kommentar, dass es in diesem Kontext „engstirnig“ bedeutet. Er liefert dann in den Zeilen 43-50 die Erklärung des Wortes selbst mit Körpereinsatz (Faust ballen und schütteln).

Nach einer Pause von 0.7 Sekunden bittet er FER um Fortsetzung: („so weiter?“). Als FER in den 1.8 Sekunden keine Antwort gab, fragt er: („ne demek o? / was heißt das?“). Nach einer Pause von 1.6 Sekunden produziert FER ein paar Verzögerungssignale. In der folgenden Zeile 59 sieht man, dass die LK etwas zu sagen beginnt, indem er seinen Mund öffnet aber noch keinen Ton rausbringt. In diesem Augenblick sagt FER: („önyar“) (ein Teil des Wortes „önyargı/Vorurteil“) in Überlappung mit LKs Turn in Zeile 61 und gibt ihren Turn auf (Zeile 60). LKs turn ist eine Bestätigungsanfrage über die Bedeutung des Wortes in diesem Kontext, was von FER im darauf folgenden Turn mit („evet / ja“) bestätigt wird. Es lässt sich sagen, dass die Bestätigungsarbeit der LK dazu gedient hat, die Bandbreite möglicher Antworten so zu reduzieren, dass diese mit dem Konzept von („sabit fikirli / engstirnig“) zu tun haben und nicht mit etwas anderem wie z. B. dem Konzept von („stocksteif“).

An diesem Ausschnitt wird nochmals klar, wie die LK durch eine “was heißt x?”-Frage versucht, an die auftretenden (*contingent*) Probleme heranzugehen. In diesem Beispiel ist dieser Zug veranlasst durch die Aussage von ESR über das Verstehensproblem in Zeile 13. Es lässt sich beobachten, dass die LK seine Frage nicht auf den ganzen Satz bezieht, sondern die Aushandlung vorerst ausschließlich um die Phrase „starr bleiben“ bzw. „starr“ steuert. Wie es auch in anderen Ausschnitten dieser Kategorie der Fall war, lässt sich der LKs Gesprächszug in Zeile 19 als eine verengende “was heißt X-“Frage betrachten. Dieser Zug ist u. a. deswegen wichtig, da er kurze Lernerantworten relevant macht (Zeilen 21, 24, 25, 28, 31) und somit eine passende Möglichkeit bietet, dass weitere Lernende in die Interaktion eingeschlossen werden. Andererseits ist es fraglich, ob die LK das Globalverstehen der Lernenden auf dieser Weise evaluieren kann, weil er ihnen nur Bruchstücke zumutet und den Fokus daher immer nur auf kleine lexikalische Bereiche lenkt.

Im folgenden Beispiel wurden verengende “was heißt X”-Fragen vor- und nach einer Behauptung eines Lernenden über unzureichendes Wissen gestellt. Der Ausschnitt stammt aus einer Unterrichtsaktivität, wo die Lehrkraft jeweils einen bestimmten Teil von einem Text über das Thema „Vorurteil“ liest und darüber mit den Lernenden diskutiert bzw. ihnen einige Fragen stellt. Der vollständige Text wurde ganz am Anfang des Unterrichts von einer Lernende einmal komplett durchgelesen und nun wird dieser mit Lernenden zusammen in Abschnitten (in Sätzen oder Phrasen) behandelt. Der Fokus liegt in diesem Ausschnitt auf den Teil „oft werde ich auch vererbt“.

Ausschnitt 5. was heißt vererben [S2_N70-71_2:12:08.8]

01 LK: oft werde ich auch verer:bt
 02 (1.3)+(1.8)
 +LK schaut zu KUB
 03 was heißt das jetzt
 +TUR meldet sich
 04 (2.5)
 05 ((LK schnipst mit dem Finger zeigend auf KUB))
 06 (0.5)+(0.3)+(0.1)
 +KUB schaut zu LK
 +LK zeigt auf KUB
 07 ► was heißt vererben
 08 (0.5)+(0.6)
 +KUB schaut nach unten und schüttelt den Kopf
 09 KUB: die name ich weiß nicht
 10 (0.8)
 11 LK: ► was ist das er:be
 +LK wendet sich zur Klasse
 12 (0.4)+(0.6)+(0.6)+(0.3)
 +GÜZ meldet sich
 +LK schaut zu KUB
 +EBR räuspert sich
 13 LK: das: (0.6) wenn die eltern #1((winkt))
 14 (0.9)
 15 ZUH: sterben
 +LK winkt
 16 (0.4)
 17 EBR: sterben (0.2) was=
 18 LK: =ja=
 19 EBR: =hier=
 20 KUB: †hm: #2
 #2+KUB zieht ihre Augenbrauen hoch und macht eine leicht lächelnde
 Mimik mit geschlossenem Mund



#1 2:12:18.7

#2 2:12:21.3

21 (1.2)

22 EBR: bleibt

23 GÖZ: mira

24 (0.4)

25 L?: das

+LK schaut zu GÖZ

26 (0.5)

27 LK: ihr ihr welt sich wechseln ja

28 (0.5)

29 also nicht mehr bei ihnen sind

30 (0.5)

31 <das hab und gut ihrer eltern vererben sie>

32 (0.3)

33 <und das was sie vererben ist das er:be>

34 (1.8)

35 ↑ja:

36 (0.5)

37 und was #3heißt es hier

#3LK schlägt auf das Arbeitsblatt mit dem Zeigefinger

38 oft werde ich auch vererbt wie kann #4das kommen

+LK schaut auf das Arbeitsblatt

+LK schaut zu KUB #4LK öffnet seine Arme

+TUR meldet sich

39 wie kann man vorurteile. (0.4) vererben



#3 2:12:36



#4 2:12:39

40 EBR: ((meldet sich))

41 (1.1)

42 LK: lassen sie: mal
+GÜZ meldet sich

43 (5.0)

44 KUB: ((schüttelt den Kopf und lächelt leicht))

45 LK: ((Er ahmt das Kopfschütteln von KUB nach))

46 hm die ganze zeit nur hm hm
+Er ahmt weiter nach

47 (1.0)

48 WIE KANN MAN VORURTEILE VERERBEN

49 (1.0)

--- 9 Zeilen ausgeschlossen ---

50 (0.5)+(1.4)+(0.7)
+LK schaut zu GÜZ
+LK streckt den Kopf leicht nach vorne und zieht die
Augenbrauen hoch

51 GÜZ: ähm das vererben ist da gemeint
52 dass man äh zum beispiel durch umgebung etwas gehört hat
53 und das irgendwie im gehirn ges[pei-

54 LK: [zum beispiel kann man das in der
55 familie hören

56 (1.4)

57 wenn ihre eltern irgend welche urteile fällen

58 (0.4)

59 über irgendwelche↓ (0.6) be↑gebenheiten
60 über irgendwelche ↑sa:chen

61 (0.8)

62 dann können sie das direkt von ihren eltern über↑nehmen (0.8)
63 und auch selbst (0.6) solche gespräche führen

64 (0.3)

65 und das haben sie dann was f- was haben sie dann gemacht?

66 (0.2)

67 sie haben das von ihren eltern (0.1) >VERERBT<

Die Lehrkraft liest zuerst die Textstelle mit der Betonung und Verlängerung des Wortes „vererben“ vor (Z. 1). Er wartet 1.3 Sekunden lang und schaut zu einer bestimmten Lernende (KUB), gefolgt von einer Pause von 1.8 Sekunden. Dann initiiert er eine einleitende Frage mit einer expliziten Frageäußerung „was heißt das jetzt“, wobei er immer noch zu KUB schaut. Nach einer Weile von 2.5 Sekunden schnipst er mit dem Finger und zeigt auf KUB. 0.5 Sekunden später hebt sie den Kopf und schaut zur LK. Daraufhin variiert er die Frage als “was heißt vererben” (Z. 7), wobei er mit der Hand auf sie zeigt. Im nächsten Gesprächsschritt zeigt KUB eine Behauptung des ungenügenden Wissens (*claim of insufficient knowledge*) (Z. 9), gefolgt von einer Pause von 0.8 Sekunden. Dann variiert er die Frage noch

einmal als „was ist das er:be“, indem er sich zur Klasse wendet. Nach einer Sekunde richtet er seinen Blick wieder auf KUB und verwendet eine absichtlich unvollständige Äußerung („das: (0.6) wenn die eltern“) und macht anschließend eine winkende Geste. Die Lücke wird von ZUH im nächsten Gesprächsschritt gefüllt („sterben“) (Z. 15). Auch EBR beteiligt sich an dem Gespräch, indem sie die Äußerung der LK fortsetzt: („sterben (0.2) was [hier (1.2) bleibt“). Im unmittelbaren Anschluss daran kommt eine positive Evaluation von der LK („ja“) (Z. 18). Anschließend liefert er Erklärungen für die Wörter „vererben“ und „erbe“ (Z. 27-33). Er schließt dann diese Worterklärsequenz über „vererben“ bzw. „erbe“ ab (Z. 7-36) und kommt wieder auf den übergreifenden Rahmen zurück, indem er einen Wechselmarker oder ein Bestätigungssignal („↑ja:“) verwendet und eine neue Aufforderung stellt („und was heißt es hier“) (Z. 37). In nächsten Zeilen liefert er einige Klärungen für diese neue Aufforderung (Z. 38-39). Diesbezüglich lassen sich sehen, dass sich einige Lernenden melden (TUR, EBR, GÜZ), wogegen die LK explizit auf das Rederecht von KUB beharrt (Z. 42). Nach einer langen Pause von 0.5 Sekunden schüttelt sie den Kopf und lächelt leicht, was von der LK sanktioniert wird (Z. 46). Eine Sekunde später wiederholt er seine Fragestellung in Zeile 39 („WIE KANN MAN VORURTEILE VERERBEN“) diesmal mit einer lauten Stimme (Z. 48). Ab Zeile 49 sind 9 Zeilen ausgelassen. In Zeile 50 schaut die LK zu GÜZ und dann gibt ihr das Rederecht. Im nächsten Gesprächszug bringt GÜZ ihren Beitrag in die Interaktion ein. In Überlappung damit liefert die LK eine Lehrererklärung (Z. 54-67), die er auf KUB richtet, indem er sich körperlich auf sie zuwendet.

An diesem Transkriptausschnitt lassen sich folgende analytische Schlussfolgerungen ziehen: Die erste verengende Frage in diesem Ausschnitt kommt in Zeile 7 („was heißt vererben“), als die LK die themeneinleitende Initiierung für KUB wiederholte, weil er mit ihr erst in Zeile 6 einen Blickkontakt aufnehmen konnte. Es lässt sich beobachten, dass KUB nach dem Blickkontakt die vorgehende Lehrerfrage nicht aufgegriffen hatte, womit sie ihre Unwilligkeit implizit verdeutlicht. Anschließend kann man an der Lehrerfrage („was heißt vererben“) erkennen, dass die ursprüngliche themeneinleitende Äußerung auf einmal auf das Wort „vererben“ reduziert wurde (Z. 7).

Daraufhin zeigt KUB ungenügendes Wissen („die name weiß ich nicht“). Nach einer Pause von 0.8 Sekunden kommt eine zweite verengende Frage von der

Lehrkraft („was ist das erbe“), wodurch auch das Wort „vererben“ vereinfacht wird (Z. 11). Die körperliche Position und Bewegung der Lehrkraft zeigt hierbei, dass er an dieser Stelle auch andere Lernende zu einer Antwort auffordert. Kurz darauf meldet sich GÜZ. Nach einer Sekunde richtet die LK seinen Blick jedoch auf KUB zurück, die dann wiederum nicht antwortet. In Zeile 13 versucht die LK mit der Verwendung von einer absichtlich unvollständigen Äußerung (Koshik, 2002a), Lernerantworten zu elizitieren. In Zeilen 15-17 liefern ZUH und EBR Ergänzungen für die unvollständige Äußerung, was von der Lehrkraft akzeptiert wird (Z. 18). Wichtig ist auch die nachfolgende Beobachtung, dass KUB mit („↑hm:“) und einer bestimmten Mimik (siehe Bildschirmfoto #2) ihr Verstehen behauptet (*claim of understanding*, Koole, 2010). Denn damit liefert sie eine Rechenschaft (*accountability* vgl. Heritage, 2010) für die Nichtbeantwortung der vorgehenden Lehrerfragen bzw. für das vorherige Nicht-verstehen.

Diese Rechenschaft und die anderen Lernerergänzungen in den Zeilen 15-20 wurden auf die effektiven Elizitierungsversuche der Lehrkraft hin produziert. Dazu gehört, wie es in diesem Ausschnitt der Fall ist, u. a. die Verwendung von verengenden Fragen mit dem „was heißt X“-Format. Diese Elizitationen sind jedoch in einer untergeordneten Worterklärsequenz zu betrachten. Nachdem diese abgeschlossen wird, lässt sich eine Orientierung der LK beobachten, auf den übergreifenden Rahmen zurückzukommen (Z. 37-39). Diese Orientierung der Lehrkraft zeigt also, dass die Worterklärsequenz sowie die Elizitationen, die sich in dieser Sequenz befinden, als Mittel zu einem bestimmten Zweck betrachtet werden können. Hierbei fällt es als eine signifikante Beobachtung auf, dass mehrere Lernende - im Unterschied zum Anfang des Ausschnitts - erst nach dieser Worterklärsequenz sich zu Wort gemeldet haben (TUR-Z. 38, EBR-Z. 40, GÜZ-Z. 42 sowie GKÇ und MER in ausgelassenen Zeilen). Dieser durch eine verengende „was heißt x?“-Frage initiierte Zwischenschritt diente als eine zusätzliche Wartezeit - und eventuell auch als eine lexikalische Entlastung - für die Lernenden, um die ursprüngliche Frage beantworten zu können. Somit wurden also im Nachhinein weitere Wortmeldungen oder Beiträge aufseiten der Lernenden bezüglich der ursprünglichen Frage ermöglicht.

Im folgenden Gesprächsausschnitt fällt die Platzierung einer verengenden „was heißt x?“-Frage nach einer sehr langen Pause von 16.7 Sekunden auf. Der

24 LK: hm?

25 ZUH: literat

26 (0.3)

27 L?: y[azar
schriftsteller

28 LK: [wie?
+LK beugt sich nach vorne

29 (.)

30 ZUH: literat (0.9) yazar=
schriftsteller
+LK richtet sich langsam wieder auf

31 LK: =eben nicht (0.4) tam tersi
genau das Gegenteil
+LK nickt seitlich +LK nickt seitlich

32 (0.4)+(0.4)
+LK lächelt, schauend zu ZUH

33 ZUH: ı:.

34 (0.7)+(1.7)
+LK beginnt sich nach rechts zu drehen

35 LK: ja

36 (16.7)
+LK starrt auf das Arbeitsblatt

37 ► was sind denn griechische ruinen
+LK schaut nach vorne

38 (0.9)

39 L?: äh

40 (1.4)

41 LK: ► was heißt griechische <ruinen>
+LK schaut nach vorne links

42 (0.7)

43 DÜR: ((schaut zu LK und schüttelt den Kopf))

44 EBR: yunan şeyi ((schnipst mit den Fingern))
griechisches ding
+FER meldet sich

45 ABK: yunan parası mı
ist das die griechische währung
+FER nimmt die Hand wieder runter
+TUR meldet sich

46 (0.9)
+FER meldet sich wieder und nimmt die Hand wieder runter

47 SER: tarihi eserleri mi
sind das historische artefakte
+LK schaut nach vorne
+SER schaut zu LK

48 FER: ak- (akrop-)

49 EBR: °tar[ihi eser°

°historisches artefakt°
 50 ZUH: [kalıntılar
 relikte
 51 (0.5)
 52 LK: was ist eine ruine
 53 (0.5)
 54 EBR: kalın[tı
 relikt
 55 MAH: [kalıntı
 relikt
 +MAH richtet sich auf
 56 NİL: °mahvo[lmuş°
 °ruiniert°
 57 LK: [kalıntı ne?
 relikt ne?
 +LK nickt
 58 (0.6)
 59 zum beispiel gibt es in ulus auch diese römischen bäder
 +LK schreitet nach vorne und zeigt mit dem Zeigefinger nach oben
 rechts
 ((Ulus ist ein altstädtischer Bezirk in Ankara))
 ---60 Zeilen ausgelassen---
 60 das sind †laien: laien was hier beschrieben wird

In Zeile 1 initiiert die LK eine Informationsaufforderung, und zwar nach der Entsprechung für „L“, was in der Lücke der oben dargestellten Textstelle steht. Die LK verzerrt seine Stimme gegen Turnende, um eventuell die Aufmerksamkeit der Lernenden zu wecken. Es ist zu sehen, dass sich ZUH dabei zu Wort meldet. In Zeile 3 wiederholt die LK diese Fragestellung mit einer kleinen Modifikation (Auslassung des Partikels „denn“), was von einer Pause von 0.7 Sekunden gefolgt wird. Dann, in Zeile 5, beginnt er mit einem Aufmerksamkeitswecker („schauen sie mal“) und liest die betroffene Textstelle laut vor (Z. 5-17), wobei er den verbalen Wortmeldungsversuch von ZUH („°hocam°/herr lehrer“) überhört oder akustisch nicht hört (Z. 7). Nach einer Pause von 1.1 Sekunden initiiert er die Frage („°welche typen sind das°“). Indem er bei der Frageäußerung die Lautstärke seiner Stimme herabsetzt, lässt er einen Kontrast zum vorgehenden Text entstehen, um diese möglicherweise deutlich zu machen. Nachdem er sich eine Weile umgeschaut hat und keine Wortmeldungen erkannt hat, verwendet er eine emphatische Sprache („ja °das is° bisschen schwer zu (.) °erahnen°=). Im unmittelbaren Anschluss ergreift ZUH das Wort und sagt („literat“) (Z. 22), bevor die LK etwas anderes in die

Interaktion einbringen kann. Zwischen den Zeilen 22-31 wurde das akustische Verstehensproblem der LK über das Wort „literat“ behoben. Im unmittelbaren Anschluss, in Zeile 32, liefert die LK eine direkte negative Evaluation zur Antwort von ZUH und weist sogar auf deren Gegensatz hin. Daraufhin bringt ZUH einen bestimmten Ton heraus („i: “), was hier als ihre Rezeption einer vorher nicht bekannten Information (für *information transmission* vgl. Heritage, 2013) interpretiert werden kann. In Zeile 35 wendet die LK von ihr ab und schaut nach rechts. Nach einer Zeitlücke von 1.7 Sekunden liefert er ein Füllwort (“ja”), was als ein Lehreridiolekt (Walsh, 2011) betrachtet werden kann. In der folgenden Zeit von 16.7 Sekunden bleibt die LK auf dem Arbeitsblatt fixiert und dann stellt er die Frage (“was sind denn griechische ruinen”), wobei er seinen Blick wieder nach vorne auf Lernende richtet. Nach einer Pause von 0.9 Sekunden lässt sich ein Verzögerungssignal im Klassenraum hören, was allerdings nicht mit einer Äußerung fortgesetzt wird. Folglich, in Zeile 41, wiederholt die LK seine Frage (“was heißt griechische <ruinen>”), indem er nach vorne links schaut. DÜR, die sich im betroffenen Bereich des Raumes befindet, schaut zur LK und schüttelt den Kopf. Danach kommen aufseiten von Lernenden einige Vermutungen: EBR (“yunan şeyi” / “griechisches dings”) (Z. 44), ABK (“yunan parası mı” / “ist das griechisches geld”) (Z. 45), SER („tarihi eserleri mi“ / „sind das historische artefakte“) (Z. 47), FER („ak (akrop-)“) (Z. 48), ZUH („kalıntılar” / “relikte”) (Z. 50). Obwohl der Beitrag von ZUH fast ein Synonym für das gesuchte Wort darstellt, weist die LK keine Orientierung auf. Stattdessen wiederholt er die Frage noch kürzer (“was ist eine ruine”). Daraufhin greifen EBR und MAH den Beitrag von ZUH auf (Z. 54-55). Auch NİL liefert eine annähernde Antwort. Im nächsten Gesprächsschritt akzeptiert die LK ZUHs Antwort mit einer Wiederholung und Bestätigungssignal („kalıntı ne”). Nach einer Pause von 0.6 Sekunden setzt er mit einem Beispiel fort (“zum beispiel gibt es in ulus auch diese römischen bäder”).

In diesem Beispiel scheint eine Folgestrategie der LK nach der falschen Antwort (Z. 30) und darauffolgenden negativen Evaluation analytisch wichtig zu sein. Diese besteht im Wesentlichen aus der Frageäußerung („was sind denn griechische ruinen“), die sich zu verengenden “was heißt x?”-Fragen zählen lässt. Gleich vor dieser Frage hat er sich reichlich Zeit genommen (Z. 36-37) und danach lässt er genug Wartezeit „(0.9)“ (Z. 38), „(1.4)“ (Z. 40). Dann wiederholt er diese in

Zeile 41, wo er das letzte Wort („<ruinen>“) langsam ausspricht. Er lässt wieder genug Wartezeit „(0.7)“ (Z. 42) und lässt auch mehrere Lernervermutungen zu, die offenbar ungemeldet geäußert werden können (Z. 44-50). Diese Nachfrage ist also keine einfache Wissenskontrolle (*knowledge check*), hiermit wird eher ein interaktionaler Raum (*interactional space*) (Walsh und Li, 2013) und eine offenbar aufgelockerte Partizipationsstruktur für Lerner ermöglicht. Nachdem er hierauf akzeptable Antworten bekommen hat und somit die Aushandlung weitergeführt hat, wird das Elaborieren der Subthematik „ruine“ mit einem lebensnahen Beispiel noch relevant gesehen. Obwohl die LK in diesem Gesprächsausschnitt interaktionalen Raum für Lernende kreiert, verläuft diese Aushandlung bilingual (Z. 44-57), was in Bezug auf ihre pädagogische Bedeutsamkeit im Schlussteil der Arbeit diskutiert wird.

Zusammenfassung. Die oben geschilderten Analysen ausgewählter Gesprächsausschnitte legen die Verwendung der festen Frageformulierung “was heißt x?” als eine Folgestrategie der Lehrkraft (*follow-up strategy*) dar, die sich auf eine weite Aufforderung in der vorgehenden ersten Position bezieht und diese verengt. Deswegen werden sie, wie weiter oben erwähnt, als „verengende“ Fragen betrachtet, wobei diese Verengung nicht nur im semantischen Bezug, sondern auch im strukturellen Aufbau der sequentiell nachfolgenden Lehrerturns zu sehen ist. Insofern differenzieren sie sich von einer einfachen Elaborationsfrage. In den meisten Fällen im Korpus kommen verengende “was heißt x?”-Fragen der Lehrkraft nach einer nicht-minimalen Pause oder einem Nicht-Antwort-Respons (non-answer response) der Lernende (Ausschnitte 1, 2, 3, 4) vor, um eventuell die Progressivität aufrechtzuerhalten. Ein zweiter Bestandteil solcher Frageäußerungen ist es, dass sie im nächsten Gesprächsverlauf einen Übergang zum übergreifenden Rahmen projektieren. Diese Orientierung wird meistens an nachfolgenden fokussierten Wiederholungen (vgl. Kapitel 4.2) oder gelegentlich auch an der steigenden Intonationsstruktur des nachfolgenden Evaluationsturns der Lehrkraft erkennbar. Laut den Analysen ergibt sich auch, dass die verengenden “was heißt x?”-Fragen in Bezug auf Wortschatzlernen eine wichtige Gelenkstelle (*junction*) im Unterricht darstellen. Diese führen zu mehr oder weniger emergenten Worterklärungen und ermöglichen diesbezüglich kurze Aushandlungen mit Lernenden. Der Ausschnitt 1 stellt ein sehr ausgeprägtes Beispiel für eine solche wortschatzbezogene

pädagogische Implikation. Weitere Beispiele hierfür sind die Ausschnitte 4, 5 und 6. Die verengenden “was heißt x?”-Fragen in den Ausschnitten 2 und 3 hingegen thematisieren Wörter eher mit einem Werkzeugcharakter („was ist denn eine nase“, „was heißt mit spielzeug spielen“). Darüber hinaus lässt sich an dieser wichtigen Gelenkstelle erkennen, dass eine neue Partizipationsstruktur herrscht, die Wortmeldungen bzw. Beiträge weiterer Lernende fördert (Schwab, 2011), was an der körperlichen Orientierung der Lehrkraft deutlich wird (vgl. Ausschnitte 1, 3, 5, 6).

Typ 2: “was heißt x?”-Fragen als fokussierte Wiederholungen

Eine weitere Kategorie im vorliegenden Korpus stellen die “was heißt x?”-Fragen als fokussierte Wiederholungen dar. Hierbei geht es um eine spezifische Wiederaufnahme einer vorläufig suspendierten Fokussierung unter dem Einsatz der Ressource “was heißt x?”-Frageformat mit bestimmten pädagogischen Funktionen. Das wiederkehrende Muster hierbei liegt darin, dass fokussierten Wiederholungen eine ursprüngliche Aufforderung der Lehrkraft sowie eine diesbezügliche Nebensequenz vorausgeht. Die gezielte Verwendung der Frageäußerung “was heißt x?” an dieser Position erweitert die epistemische Verantwortung (*epistemic responsibility*), die die ursprüngliche Aufforderung auferlegt hatte und macht insbesondere die Lieferung von Lernervermutungen konditionell relevant. Sie stellen also keine einfachen Wiederholungen der ursprünglichen Aufforderung dar, sondern sind vielmehr in einem wichtigen Moment eingesetzte Ressourcen. Sie erfolgen im Wesentlichen nach folgendem Muster.

LK:	Themeneinleitende Frage
L:	Nicht-Antwort-Reaktion (<i>non-answer-response</i>)
LK:	hinweisende Elizitierungen (z. B. verengende Fragen)
L:	Lernerantwort
LK:	→”was heißt x?”-Frage (als Wiederholung der themeneinleitenden Frage)

Abb 11. Sequenzmuster des Typs-2.

Im vorliegenden Korpus sind acht Instanzen von „was heißt x?“-Fragen als fokussierte Wiederholungen vorhanden. Anhand von folgenden Analysen sollen vier repräsentativen davon detailliert dargestellt werden. Sie sind der 2. und 4. Unterrichtssitzung entnommen. Die anderen vier Instanzen im Korpus hingegen sind

aus den 4. 5. und 6. Unterrichtssitzungen entnommen, wobei anzumerken ist: zwei darunter sind auf Türkisch geäußert und die weiteren zwei Beispiele sind mit ergänzenden Hinweisen geliefert, weshalb sie trotz ihrer kategorischen Einordnung hierbei für relativ weniger repräsentativ gehalten werden.

Das folgende Beispiel (Ausschnitt 7) stammt aus einer Unterrichtsaktivität, in der die Lehrkraft jeweils nach der Bedeutung einer bestimmten Redewendung fragt. Die LK beginnt mit einer Frage nach der Bedeutung der Redewendung „jemandem etwas auf die Nase binden“. Der Anfang des Ausschnitts (Z. 1-56) wurde in der vorgehenden analytischen Kategorie eingehend behandelt und beschrieben (vgl. Ausschnitt 2 im Kapitel 4.1). Dort wurde gezeigt, wie die LK durch die Verwendung einer verengenden “was heißt x?”-Frage (was ist denn eine nase) einem potenziellen interaktionalen Problem herangeht. Dieser Ausschnitt hingegen umfasst eine “was heißt x?”-Frage als fokussierte Wiederholung aufbauend auf die vorgehende (verengende) Frage-Antwort-Sequenz.

Ausschnitt 7. was heißt jetzt wohl ↑da etwas ↑hinbinden [S4_N41_1:23:59.2]

01 LK: ((atmet hörbar ein)) JEMANDEM AUF- ETWAS AUF DIE NASE BINDEN::
+LK schaut nach vorne

02 (1.3)

03 AHM: ((meldet sich))

04 (1.0)

05 KUB: ((meldet sich))

06 ZEK: ((hebt ihren Kopf und schaut zu LK))

07 LK: [((nickt zu ZEK))

08 ZEK: [((meldet sich))

09 jemandem etwas ver↑raten.

10 (0.9)

11 LK: jemandem etwas verra:ten.=
+LK hält die Hand an seinem Mund
und sein Blick ist fixiert auf das Arbeitsblatt

12 EBR: =°nein°

13 NİL: ((meldet sich))

14 EBR: [((meldet sich))

15 AHM: [°nicht verraten°

16 ÇİĞ: ((schaut zu LK und meldet sich))

17 KUB: (x)

18 SEV: ((meldet sich))

19 (3.0)

20 LK: ja:↑ meinen sie

21 (0.3)

22 was heißt jemandem etwas verraten
23 (0.5)
24 ein geheimnis ↑sagen
25 (0.7)
26 heißt ↑das das hier
+LK zeigt auf das Arbeitsblatt
27 (0.3)
28 ZEK: nein
29 (0.2)
30 LK: nein
31 (0.9)
32 >eben nicht<
33 (0.5)+(0.5)
+ZEK lächelt
34 ↑ja
+ZEK schaut auf das Arbeitsblatt
35 (0.2) wie ↑kommen sie auf diese- (0.2) diese idee
36 jemandem etwas verraten
+LK schaut zu ZEK
37 (3.3)
38 was ist denn eine nase
39 (2.4)+(1.0)
+ÇIĞ meldet sich
40 was ist eine nase
+LK beugt sich leicht nach vorne
41 (0.6)
42 ZEK: ist ein organ
43 (0.2)
44 LK: ein or↑gan
45 DEF: ((lacht))
46 (0.7)
47 LK: wo ist denn ihre nase
48 (1.3)
49 ZEK: auf meinem gesicht
50 (0.5)
51 LK: auf ihrem ge↑si:cht
52 (1.0)
53 AHM: in der mitte
54 (0.5)
55 LK: genau da in der mitte
+LK zeigt auf seine eigene Nase
56 ZEK: ja
57 (0.6)
58 LK: ► was heißt jetzt wohl ↑da etwas ↑hinbinden
+LK berührt seine Nase mit zwei Fingern
und schaut dabei nach vorne links

59 (1.1)

60 EBR: ((meldet sich))

61 (1.0)

62 LK: [(schaut nach vorne rechts)

63 NİL: ((meldet sich))

64 AHM: [(berührt seine Lippen und dann meldet sich))

65 (0.5)

66 LK: ((schreitet zurück und schaut zu MAH))

67 (1.0)

68 FUL: ((meldet sich))

69 LK: ((schaut nach vorne rechts))

70 †mahsun

71 ((schaut zu MAH))

72 (1.8)

73 wurde- wurde ihnen a- wurde ihnen auch schon mal was auf den äh:
+LK schaut auf das Arbeitsblatt

74 auf die nase ge†bunden?
+LK schaut zu MAH

75 (1.3)

76 MAH: nein
+MAH schüttelt den Kopf

77 (0.5)

78 LK: NEIN?
+LK wendet den Blick ab, schreitet und schaut nach vorne links

79 MAH: ((schüttelt den Kopf))

80 (1.2)

81 KUB: ((meldet sich))

82 (0.3)

83 LK: †was heißt das wohl.
((schaut abrupt zu MAH))

84 (0.5)

86 Mahsun

87 (1.1)

88 MAH: äh: (1.8) also (0.7) jemanden nicht ver†raten.
(0.5)

90 LK: jemanden nicht verraten. (0.3) nei[n
+LK schüttelt leicht den Kopf

91 TEN: ((meldet sich))

92 MAH: [†etwas nicht (verraten)

93 (0.3)

94 LK: nei:n
+LK schüttelt den Kopf

95 ÇİĞ: ((meldet sich))

96 (1.4)

97 LK: baya iyi sallıyosun Mahsun
du redest ganz schön aus dem bauch heraus Mahsun
+LK schaut zu MAH

98 (2.5)
+LK schaut nach vorne

99 ((nickt zu TEN))

100 TEN: >ist es nicht< jemanden reinlegen?

101 (0.4)

102 NİL: nein

103 (0.2)

104 LK: ja:↑ zum teil?
+LK nickt langsam und schaut weiter in die gleiche Richtung
+Çiğ meldet sich

105 (2.6)

106 SEV: ((meldet sich))
+unverständliche Rede zwischen NİL und EBR

107 (2.0)

108 LK: ((schaut zu NİL))

109 (1.4)

110 ↑JA hier bitte
+LK schaut zu NİL, macht einen Schritt und beugt sich leicht

111 (0.5)

112 NİL: jemandem etwas erzählen was niemand wissen sollte?

113 (0.7)

114 EBR: nei:n ((meldet sich))
+Çiğ meldet sich

115 (0.4)

116 NİL: also- das kommt davon weil wir unsere nase nicht sehen können?
+NİL zeigt auf ihre Nase

117 (0.9)

118 also das sollte man nicht wissen

119 (0.8)

120 LK: ((schwankt mit dem Kopf und teilweise auch mit dem Körper leicht
nach links und rechts und wendet seinen Blick von ihr ab))

121 (1.0)

122 ((nickt zu FUL))

123 (1.0)

125 FUL: ich wollte auch (eigentlich schon) dasselbe sagen

126 (.)

127 LK: hm [hm

128 FUL: [also etwas sagen was man nicht hören möchte

129 (0.4)

130 LK: hm hm

131 ((nickt zu JÜL))

132 (0.8)

133 FUL: ((schaut zu JÜL))

134 LK: auch dasselbe
 135 (0.9)
 136 JÜL: das man nicht wissen will oder <das man:> äh ↑hören will (0.2) ↑auch
 137 (0.8)
 138 LK: oka:y

Nach den engeren Frage-Antwort-Sequenzen, die im Ausschnitt 2 des vorigen Unterkapitels 4.1 dargestellt wurden, initiiert die Lehrkraft eine Folgefrage „was heißt jetzt wohl da etwas hinbinden“ (Z. 58), indem er seine Nase berührt und nach vorne links schaut, gefolgt von einer Pause von 1.1 Sekunden. Auf diese Frage hin melden sich einige Lernende: zuerst EBR, eine Sekunde später auch NIL und AHM. Nach einer Pause von 0.5 Sekunden (2.6 Sekunden nach seiner eigenen Frage) schreitet die LK zurück und schaut zu MAH, wobei nach einer Sekunde auch noch eine Lernende sich meldet (FUL). In Zeile 70 spricht die LK MAH mit einer Adressatenbezeichnung (*address term*) an und schaut ihn an. MAH vermeidet allerdings Blickkontakt mit der LK. Nach einer Pause von 1.8 Sekunden initiiert die LK eine andere Frage, und zwar die Ja-Nein-Frage „wurde ihnen auch schon mal was auf die nase gebunden?“ mit einer steigenden Frageintonation. Gefolgt von einer Pause von 1.3 Sekunden erwidert MAH mit „nein“ und dem begleitenden Kopfschütteln, wobei er dies leise und ohne Augenkontakt mit der LK liefert. Nach der darauffolgenden Pause von 0.5 Sekunden stellt die LK eine Bestätigungsaufforderung, woraufhin MAH schweigt und noch einmal den Kopf schüttelt. Dann wendet die LK den Blick von MAH ab und schaut nach vorne links. Nach einer Pause von 1.2 Sekunden meldet sich KUB, die dort sitzt, wo die LK seinen Blick gerichtet hat. Dann reformuliert die LK abrupt die Frage „↑was heißt das wohl.“, indem er sich zurück zu MAH wendet (Z. 84). Auf die fehlende Antwort von MAH in der folgenden Pause von 0.5 Sekunden fordert die LK ihn mit der Adressatenbezeichnung auf, gefolgt von einer Pause von 1.1 Sekunden. Verzögert liefert er die Äußerung: „äh: (1.8) also (0.7) jemanden nicht ver↑raten.“. Im nächsten Gesprächsschritt wiederholt die LK MAHs Antwort mit einer Frageintonation und dann lehnt diese ab, mit einer explizit negativen Evaluation: „nein“. In Überlappung mit dem negativen Feedback liefert MAH diesmal die gleiche Antwort mit einer kleinen Modifizierung „↑etwas nicht verraten“, wobei er das veränderte Wort betont mit steigender Intonation ausspricht. Sofort in 0.3 Sekunden bekommt er noch ein negatives Feedback von der LK (Z. 94). 1.4 Sekunden später fügt die LK eine

andere Bewertung hinzu, diesmal nicht über die falsche Antwort, sondern über seine Handlung: „du redest ganz schön aus dem bauch heraus Mahsun“.

Es entsteht dann eine Zeitlücke von 2.5 Sekunden, in dem die LK nach vorne schaut und danach zu TEN nickt, die sich meldet (Z. 98). Sie bringt ihre Antwort in Form einer Frage „>ist es nicht< jemanden reinlegen?“, was ihre epistemische Unsicherheit zeigt. Darauf liefert NİL darauf ein Peerfeedback “nein” (Z. 102). Die LK akzeptiert jedoch TENs Antwort teilweise: “ja:↑ zum teil?”. Die Verwendung von Verlängerung und steigender Intonation sowie das Aufrechterhalten gleicher Blickrichtung projiziert die Fortsetzung des Gesprächs bzw. erlaubt weitere Ausarbeitung dieses Punktes. Es ist jedoch zu beobachten, dass die LK nach dem unverständlichen Flüstern zwischen NİL und EBR abrupt zu NİL schaut (Z. 108), die sich meldet. Nach einer Pause von 1.4 Sekunden gibt er NİL das Rederecht. Sie erwidert ohne Verzögerung, indem sie ihre Vermutung mit steigender Intonation am Turnende bzw. mit einer Frageintonation liefert (Z. 112). Im nächsten Gesprächsschritt kommt kein Feedback von der LK. In diesem Moment liefert EBR (=Sitznachbarin) ein negatives Peerfeedback und meldet sich zu Wort. Nach einer Pause von 0.4 Sekunden bringt NİL eine Rechtfertigung für ihre Antwort ein: „also- das kommt davon weil wir unsere nase nicht sehen können?“. Auch diese Rechtfertigung wurde mit einer steigenden Intonation am Turnende produziert. Nach einer Pause von 0.9 Sekunden, in der immer noch kein Feedback von der LK kommt, liefert NİL eine zusätzliche Erklärung für ihre Rechtfertigung: „also das sollte man nicht wissen“. Dies wird von der LK weder bestätigt noch abgelehnt, indem er nonverbal mit dem Kopf und teilweise auch mit dem ganzen Körper leicht nach links und rechts schwankt (Z. 120).

Er wendet den Blick ab und nickt zu einer anderen Lernende (FUL). Nach einer Sekunde weist FUL auf NİLs Antwort hin und sagt, dass sie auch dasselbe sagen wollte. Die LK gibt zu erkennen, dass er FULs Zug verstanden hat: „hm hm“. In Überlappung damit kommt von FUL die Erklärung bzw. die eigentliche Antwort. Nach einer Pause von 0.4 Sekunden gibt die LK immer noch keine Bestätigung oder Ablehnung, indem er nur das Hören und Verstehen bzw. die Rezeption des Gesagten signalisiert und dies aber nicht bestätigt. Anschließend nickt die LK zu JÜL (Z. 131). Nach einem Stillschweigen von JÜL in 0.8 Sekunden schaut FUL zu ihr. In diesem Augenblick fragt die LK: „auch dasselbe“. Daraufhin liefert JÜL eine

Äußerung, die förmlich zu FULs Äußerung passt und diese teilweise als Format übernimmt: „das man nicht wissen will oder <das man:> äh ↑ hören will (0.2) ↑ auch“. Im nächsten Gesprächsschritt sehen wir, dass die LK dieses Thema nicht weiter ausführt und mit einem Themenbeendigungssignal „oka:y (0.4) GUT“ abschließt und zu einer anderen thematischen Einheit übergeht, ohne das gemeinsame Verständnis über die Bedeutung der betroffenen Redewendung sicherzustellen.

In diesem Beispiel liegt der Fokus auf der Frageäußerung „was heißt jetzt wohl ↑da etwas hinbinden“ (Z. 58), die er nach dem Abschließen einer Hinweissequenz (Z. 38-56) einsetzt. Die betroffene was heißt „X“-Frage wird hier mit einer Ort-Referenz „↑da“ (Enfield, 2013) formuliert, womit die LK diese Frage explizit an der vorgehenden Hinweissequenz (wo ist denn ihre nase) verknüpft. Aber auch durch die sequenzielle Platzierung seiner Frage orientiert die LK sich an der Relevanz der Nase sowie deren Lokation für die Vermutbarkeit der kompletten Redewendung. Dieser Frage liegt also die Annahme zugrunde, dass die Lokation der Nase etwas über die Bedeutung der Redewendung „jemandem etwas auf die Nase binden“ aussagt. Dies bildet einen Anhaltspunkt für die epistemische Verantwortung der Lernende, Vermutungen anzustellen. Diese Frage lässt sich also als eine Art Vermutungsfrage interpretieren. Auf dieser Erwartungsgrundlage initiiert die LK die Frage („was heißt wohl da etwas hinbinden“). Dass die LK diese Frage, im Unterschied zur vorgehenden Hinweissequenz, nicht nur an ZEK sondern auch an die ganze Klasse gerichtet hat (für Multilog vgl. Schwab, 2011), gewinnt hier an analytischer Bedeutung. Denn diese „was heißt x?“-Frage bildet eine günstige Position, wo die LK alle Lernende wieder in die Interaktion einzuschließen versucht.

Eine weitere wichtige Beobachtung liegt zwischen den Zeilen 69-83. Nach einem potenziellen interaktionalen Problem bei der Pause in Zeile 72 variiert die LK die Frage als („wurde- wurde ihnen a- wurde ihnen auch schon mal was auf den äh: auf die nase ge↑bunden?“), um Antworten elizitieren zu können. MAH antwortet mit („nein“), also wählt er die Nein-option aus und liefert dadurch keine Behauptung des ungenügenden Wissens (für *claim of insufficient knowledge* vgl. Beach und Metzger, 1997; Sert und Walsh, 2013), indem er gleichzeitig den Kopf schüttelt. Damit wird aus epistemischer Hinsicht impliziert, dass er über das nötige Kenntnis verfügt, um die Redewendung verstehen zu können. Diese Antwort bekommt aufseiten der LK eine Bestätigungsanfrage („NEIN?“), was mit einer Frageintonation

ausgesprochen wird. Im nächsten Schritt schüttelt MAH den Kopf weiter und signalisiert somit keine Fortsetzung des Gesprächs. Nach einer Pause von 2.8 Sekunden reformuliert die LK die Frage über die Bedeutung der Redewendung „was heißt das wohl“ und stellt diese ausgerechnet an MAH, indem er abrupt zu ihm schaut (Z. 84) und eine Adressatenbezeichnung verwendet (Z. 86). In den folgenden Gesprächszügen (Z. 88 und 92) stellt sich heraus, dass MAH sich über die Bedeutung der Redewendung eigentlich nicht im Klaren ist, wenn er sich ein zufälliges Wort ausdenkt und dies von der LK erkannt wird (Z. 97).

Der Gesprächsteil zwischen den Zeilen 108 und 121 ist insofern sehr interessant, als eine wichtige interaktionale Folge von der LKs oben beschriebener Frage „was heißt wohl da etwas hinbinden“ ersichtlich wird. In den Zeilen 108-110 erteilt LK NİL das Rederecht, woraufhin sie ihre Vermutung ohne Verzögerung und mit einer steigenden Intonation am Turnende liefert. Man kann beobachten, dass EBR eine negative Evaluation (*peer feedback*) liefert und sich meldet, während die LK kein Feedback für die Äußerung von NİL gibt. NİL liefert in Zeile 116-118 eine Rechtfertigung für ihre Vermutung, indem sie sich auf die Lokation der Nase als ein Argument bezieht: („also das kommt davon weil wir unsere nase nicht sehen können?“). Auch die LK hatte sich mit seiner Frage („was heißt wohl da etwas hinbinden“) (Z. 58) an der Relevanz der Lokation von Nase orientiert. In der folgenden Pause von 0.9 Sekunden bekommt sie allerdings immer noch kein Feedback aufseiten von der LK. In Zeile 118 bemüht NİL sich weiter, um die begonnene Rechtfertigung zu erweitern: („also das sollte man nicht wissen“). Dies impliziert auch die von ihr vermutete Sinnverbindung zwischen der Bedeutung von Lokation der Nase (Hinweis) und der metaphorischen Bedeutung der Redewendung. In diesem Beispiel lässt sich also insgesamt beobachten, dass die LK durch seine Fragepraktiken bzw. durch das „was heißt x?“-Frageformat Vermutungen von Lernenden (MAH, Z. 88, 92; TEN, 100; NİL, 112) elizitieren kann.

Im folgenden Gesprächsausschnitt lässt sich das gleiche Muster erkennen. Der Ausschnitt ist einer ähnlichen Aktivität entnommen, in der sich die Interaktion um eine bestimmte Redewendung gestaltet.

Ausschnitt 8. jetzt das übertragen auf die menschen was heißt das wohl [S5_N56_1:56:03.1]

01 LK: gut
02 jemandem die stirn bieten
03 (0.6)
04 †aha.
+LK schaut nach vorne rechts
05 (0.9)
06 ZUH: ((meldet sich))
07 (0.8)
08 LK: °was heißt das hier°
+LK richtet seinen Blick nach rechts
09 (0.6)+(0.8)
+LK fixiert seinen Blick auf GKÇ
10 DÜR: ((meldet sich))
11 LK: abla
+LK geht einen kleinen Schritt
12 (0.6)
13 FER: ((meldet sich))
14 LK: abla (0.3) °was heißt das jetzt°#1
+LK beugt sich nach links und verzerrt seine Stimme
+LK schüttelt den Kopf leicht

Das türkische Wort „abla“ bedeutet „ältere Schwester“ und wird hier als eine scherzhafte Anrede verwendet.



#1 1:55:31.7

15 (0.6)
16 was ist denn die stirn
+LK richtet sich wieder auf
17 (1.3)
18 GKÇ: #2((zeigt auf ihre stirn))



#2(1:55:33.9)

19 (0.3)
20 LK: genau das ne?
+LK zeigt auf seine Stirn
21 (0.3)
22 ja das ist die stirn ja †schön
+LK dreht sich zur ganzen Klasse und zeigt auf seine Stirn
23 (0.4)

24 en azından bunun nerde olduğunu biliyoruz (0.3) ne
zumindest wissen wir, wo es ist (0.3) ne

25 (0.5)

26 >küçük çocuklara sorarsın ya< (0.3)
es ist so als würde man kleine kinder fragen

27 burnun ↑nerde ((zeigt auf seine Nase))
+LK verzerrt seine Stimme
wo ist deine nase

28 gösterir ya böyle ne?
und er/sie zeigt so ne

29 (1.0)

30 böyle oldu şimdi de
so ist es auch jetzt passiert

31 wos ist das ist die stirn gut.
+LK schaut nach vorne rechts und zeigt auf seine Stirn
+LK schaut nach rechts

32 (0.3)

33 was ↑macht man damit
+LK richtet seinen Blick nach vorne

34 (2.2)
+LK schaut nach vorne links

35 ham: sie schon ↑ma:l (0.7) äh ge↑sehen
+LK schaut nach vorne rechts

36 dass (0.3) man sich gegenseitig die stirn ↑zeigt

37 HAL: ((meldet sich))

38 (1.2)

39 bei welchen (0.3) tieren ↑läuft das so meistens
+HAL schließt ihre Hand wieder

40 (0.5)

41 EDA: °st[ier°

42 L?: [steinb[ock

43 DÜR: [stier?

44 LK: bei den steinböcken: >oder bei den< stieren: ↑NE
+LK schaut nach vorne links und dann nach links

45 (0.5)

46 ↑die: machen das
+LK schaut nach vorne

47 (0.5)

48 ►jetzt >das< übertragen auf die menschen (0.2) °was heißt das wohl.°
+LK dreht seinen Blick nach rechts und macht eine bogenförmige Bewegung
mit linker Hand
+LK hält seine Hand so,
dass die Handfläche nach oben zeigt
+SEV meldet sich
+ZUH und DÜR
melden sich

ausgesprochene Frage hinzu: („°was heißt das hier°“) (Z. 8). 0.6 Sekunden später richtet er seinen Blick auf eine Lernende (GKÇ) und wählt sie als Sprecher aus, indem er eine humorvolle Anrede „abla“ (große Schwester) verwendet. GKÇ hat jedoch keinen Blickkontakt mit der LK und weist noch keine Rezipientenschaft auf. In Zeile 14 beugt sich die LK etwas nach vorne, um ihr auffallen zu können. Dabei wiederholt er die Anrede mit einer verzerrten Stimme und auch die Frage, die er spezifisch an GKÇ stellt.

In den folgenden 0.6 Sekunden bekommt er keine Antwort von GKÇ und initiiert eine verengende „was heißt x?“-Frage („was ist denn die stirn“) (Z. 16). Nach einer Pause von 1.3 Sekunden erwidert GKÇ nonverbal, indem sie mit dem Finger auf ihre Stirn zeigt. Daraufhin liefert die LK Bestätigung und positive Evaluation in den Zeilen 20-22. Zwischen den Zeilen 24-31 fügt die LK interessanterweise einen humorvollen Kommentar zu dieser engeren Frage-Antwort-Sequenz. Dann entsteht eine Pause von 0.3 Sekunden und die LK initiiert eine andere Frage: „was ↑macht man damit“. Dabei richtet er den Blick nach vorne, um eventuell zu sehen, ob jemand sich meldet. In der folgenden Pause von 2.2 Sekunden meldet sich keiner zu Wort und im nächsten Gesprächsschritt verändert die LK seine Frage zu einer Ja-Nein-Frage. Da meldet sich eine Lernende (HAL), die sich jedoch nicht in der Blickrichtung der LK befindet. Nach einer Pause von 1.2 Sekunden führt er weiter aus: „bei welchen tieren läuft das so meistens“ (Z. 39). 0.5 Sekunden später erwidern einige Lernende mit leiser Stimme, ohne sich zu Wort zu melden: („°stier°“, „steinbock“) etc. Diese werden von der LK im nächsten Gesprächsschritt akzeptiert (Z. 41-46).

Nach einer Pause von 0.5 Sekunden initiiert er eine neue Frage: („jetzt das übertragen auf die menschen (0.2) °was heißt das wohl.°“). Auf diese Frage hin melden sich einige Lernenden (SEV, ZUH und DÜR). Auch HAL meldet sich, aber sie schließt die Hand gleich wieder, gefolgt von einer Pause von 1.6 Sekunden, und dann liefert GLS ihren Beitrag leise in die Interaktion ein, ohne sich zu Wort zu melden. Dieser wird von der LK rezipiert durch eine Wiederholung der Lerneräußerung und dann mit („nei:n“) und Kopfschütteln negativ bewertet. Danach kommt ein anderer Lernerbeitrag („°dikkafali°“), was noch leiser und ebenso ungemeldet ausgesprochen wird (Z. 55). Es ist allerdings im Video nicht erkenntlich, von wem dieser kommt. Wir können im weiteren Gesprächslauf beobachten, dass

die LK sich nicht an dieser Lerneräußerung in Z. 55 orientiert. Er richtet seinen Blick eher auf GKÇ, mit der er in den ersten Zeilen dieser Episode einen Austausch hatte. Dabei zeigt er ein lächelndes Gesicht und seine Handfläche zeigt immer noch nach oben. Danach, in Zeile 57, liefert GKÇ eine Antwort auf die Frage der Lehrkraft. Ihre Antwort wird von der LK im nächsten Gesprächsschritt durch eine explizit positive Evaluation bewertet, die mit einer steigenden Intonation beginnt, laut ausgesprochen und etwas verlängert wird (Z. 58). Im gleichen Gesprächsschritt greift er auch GKÇs Aussage auf und repariert diese implizit: („dass man sich für einen Streit bereit stellt“) und weiter exemplifiziert, was jemand in einer solchen Situation sagen würde (Z. 58-63). In Zeile 65, nach einer Pause von 2.6 Sekunden, erläutert er die Bedeutung der betroffenen Redewendung (jemandem die Stirn bieten) explizit mit Referenz auf die vorgehende Exemplifikation.

Der Fokus in diesem Ausschnitt liegt auf der Aufforderungshandlung der Lernenden aufseiten der LK insbesondere zu einer Vermutung bzw. Schlussfolgerung durch eine bestimmte Fragepraktik, die sich sequenziell auf die vorgehenden Hinweise stützt. Dieser Übergang von der Hinweissequenz zur Schlussfolgerungssequenz wird durch die Frage in Zeile 48 durchgeführt. Aber auch die Anleitung bzw. Befehlsform davor spezifiziert die Richtung der Schlussfolgerung, die von den Lernenden getroffen werden sollte. In weiteren Beispielen in diesem analytischen Unterkapitel bleibt diese Handlung (zu einer Schlussfolgerung aufzufordern) ohne vorherige Spezifizierung etwa durch eine Befehlsform. In Überlappung mit dieser Frage und in den folgenden Gesprächsschritten melden sich einige Lernende zu Wort (SEV, ZUH, DÜR, HAL, ABC, NİL, GÜZ, ZEK). Andere hingegen liefern ihre Beiträge in die Interaktion ein, ohne sich vorher zu Wort zu melden. Dazu gehört das Response von GLS: (“°kafa kafaya vermek°”) sowie der Respons von L?: (“dik kafalı/Sturkopf”). Die Lernerresponsen werden leise und nebenbei geliefert, ohne große Aufmerksamkeit zu wecken. Die LK greift den Respons von GLS auf und bewertet diese sofort mit explizit negativer Evaluation (Z. 53). In Zeile 57 schaut die LK zu GKÇ und zeigt ein lächelndes Gesicht mit gleichen Gesten, die nach oben zeigen. Daraufhin erwidert GKÇ mit ihrem Respons („dass sie sich streiten: °oder so was°“). Hiermit zeigt sie, dass sie – im Unterschied zu ihrem Schweigen in Zeile 15 - nun den Zugang zur erwarteten Information hat (Z. 57). Dieser Typ von Zeigen von Wissen wird als das

Zeigen des erlangten Zugangs zum Wissen im Hier und Jetzt (*demonstration of having acquired access here-and-now*, Koole, 2010) definiert. Im nächsten Gesprächsschritt wird GKÇs Antwort von der LK akzeptiert, indem er diese positiv evaluiert und mit einer leichten Modifikation ergänzt.

Also es ist insgesamt zu beobachten, dass die LK durch eine bestimmte sequenzielle Platzierung von wiederholten “was heißt x?”-Fragen auch diejenige Lernerresponse elizitieren kann, bei denen sie trotz ihrer epistemischen Unsicherheit zu einer annähernden Interpretation bzw. Schlussfolgerung kommen.

Im folgenden Gesprächsausschnitt wird über die Redewendung „jemandem einen Knüppel zwischen die Beine werfen“ gesprochen. Vor diesem Ausschnitt hat die Lehrkraft zuerst nach der Bedeutung der kompletten Redewendung gefragt. Es gab keine direkten Antworten dazu, aber es wurde in einer Nebensequenz klargemacht, was das Wort „Knüppel“ heißt. Der Ausschnitt beginnt nun mit der Frage, was passieren würde, wenn man einen Knüppel den Menschen zwischen die Beine wirft (Z. 1-5).

Ausschnitt 9. was heißt das wohl [S4_N65_1:42:24.8]

01 LK: ja
 02 (1.0)
 03 und zwar (0.3) wenn man das (0.6) den menschen zwischen die †beine
 04 (0.8)
 05 wirft (0.3) was passiert dann
 +ISM macht eine Bewegung des Stolperns
 06 (0.2)
 07 ALE: stolpert der=
 08 LK: =†ja#: (0.5)#(1.8) †ja:
 #1 #2
 +ALE schüttelt den Kopf und richtet ihre Handflächen nach oben
 +ALE lächelt



#1 1:42:19.5



#2 1:42:20.0

09 (2.7)
10 was heißt das wo:hl
+LK schaut nach vorne links
11 (2.0)
12 FER: ((meldet sich))
13 AHM: ((hebt den Kopf und schaut zu LK))
14 FER: ((berührt ihre Haare))
15 LK: was heißt das jetzt
+AHM meldet sich
16 (0.9)
+FER meldet sich wieder
17 das heißt doch nicht dass man jemanden
18 (0.5)
19 irgendwie (0.3) damit verletzen will oder
20 (0.4)
21 damit man äh den mensch irgendwie (0.5) versucht
22 äh: da auf den boden zu bringen
23 (0.3)
24 >das heißt es wohl nicht<
+LK schüttelt den Kopf
25 (0.6)+(1.7)
+AHM meldet sich
26 das wäre ja diese wortwörtliche bedeutung
27 (0.4)
28 ►was heißt das wohl.
29 (0.3)
30 <es gibt auch im türkischen>
31 (0.5)
32 fast (0.6) fast (1.1) eine (0.6) ähnliche (0.3) entsprechung
+ABK meldet sich
33 (0.4)
34 fast (0.4) gleiche begriffen

Nach einer sehr kurzen Pause von 0.2 Sekunden antwortet ALE mit „stolpert der“ (Zeile 7). Gleich im Anschluss ihrer Antwort zeigt sie eine Kombination von einer bestimmten Kopfbewegung (schnelles und kurzes Kopfschütteln), Mimik (Lächeln) und Gestik (beide Handflächen nach oben gedreht). Auffällig in den Aufnahmen ist es übrigens, dass ein anderer Lernende (ISM) gleich nach dieser Frage eine Körperbewegung des Stolperns im Sitzen durchführt. In Zeile 9 entsteht ein Zeitlücke von 2.7 Sekunden. Danach wird die themeneinleitende Frage, was im Ausschnitt nicht zu sehen ist, von der LK erneut initiiert: („was heißt das wohl“), und zwar mit einer leichten Umformulierung und Verlängerung am TCU-Ende (Zeile 10). Er schaut dabei nach vorne links und wartet ab. Nach einer Pause von zwei

Sekunden meldet sich nur eine Lernende (FER). Danach wiederholt er die Frage mit einer minimalen Modifizierung („was heißt das jetzt“), worauf FER sich noch einmal meldet. Wir können jedoch sehen, dass die LK sich an einer Rechenschaft (*account*) orientiert, indem er exemplifiziert, was eine richtige Antwort nicht sein kann: („das heißt doch nicht dass man...“) (Zeilen 17-26). Hiermit verdeutlicht er den Unterschied zwischen der konkreten Bedeutung (stolpern), die er vorhin als ein Zwischenschritt genutzt hatte, und der metaphorischen Bedeutung der betroffenen Äußerung, auf die er letztlich hinauswill. Insofern dient diese Rechenschaft als ein weiterer Hinweis für die Antwort. Er lässt eine Pause von 0.4 Sekunden und wiederholt die Frageäußerung „was heißt das wohl“, indem er zwischen den Wörtern ganz minimale Pausen einlegt und diese Wörter betont ausspricht. Nach einer Pause von 0.5 Sekunden bringt die LK einen anderen Hinweis in den Austausch ein, und zwar die türkische Entsprechung der betroffenen Redewendung (in Zeilen 30-34). So läuft die Interaktion über die türkische Entsprechung weiter.

Bei diesem Ausschnitt liegt der für diese Arbeit relevante analytische Fokus auf der Fragepraktik der LK in Zeile 10. Diese Frage impliziert offensichtlich eine andere Art von Answererwartung. Denn sie kommt in einem solchen sequenziellen Kontext, wo die LK die Lernerantwort „stolpert der“ (Z. 7) auf seine vorherige Frage (Z. 5) durch eine explizit positive Evaluation (Z. 8) akzeptiert hat und eine Zeitlücke entstanden ist. Also der Austausch wurde gemeinsam bis zu einem bestimmten und gewünschten Stand gebracht. In diesem sequenziellen Kontext kann ein pädagogisches Ziel dieser Fragen „was heißt das wohl“ und „was heißt das jetzt“ darin gesehen werden, eine Verbindung zwischen dem erreichten Zustand des bisherigen Austauschs und der Bedeutung der Redewendung „jemandem einen Knüppel zwischen die Beine werfen“ herstellen zu lassen. Obwohl die Frageäußerung „was heißt das wohl?“ einfach zu sein scheint, erfordert sie in diesem Beispiel, dass Lernende auf dem Grund der vorgehenden Hinweise nun die metaphorische Bedeutung der Redewendung herausfinden. Das laut und verlängert ausgesprochene Partikel „wohl“ gibt Aufschluss über einen wichtigen Aspekt der Answererwartung. Hiermit wird der Vermutungscharakter der von der LK erwarteten Antwort signalisiert. Denn er orientiert sich am veränderten epistemischen Status und der Verantwortung der Lernende, die erwartete Antwort wissen bzw. herausfinden zu können. Auch die Wortwahl „jetzt“ in („was heißt das

jetzt“) (Z. 15) impliziert zeitliche Markierung dieser Veränderung. Somit platziert die LK seine Frage in einem solchen Moment, in dem Lernende die Antwort vermuten können. Insofern spielt diese Fragepraktik eine wichtige pädagogische Rolle und ist nicht als eine einfache Wiederholung der themeneinleitenden ursprünglichen Frageäußerung zu betrachten. Wir können jedoch beobachten, dass in den Pausen von 2.0 Sekunden (Z. 11) und 0.9 Sekunden (Z. 16) kaum einer sich zu Wort meldet. Anschließend liefert er eine Rechenschaft (Z. 17-26) und dann wiederholt er die betroffene Fragepraktik erneut (Z. 27). Es ist auffallend, wie die LK bei jeder Neuitiierung der fokalen Frageäußerung (Z. 10, 15, 28) seine Erwartung bezüglich der wohl veränderten epistemischen Verantwortung der Lernenden zeigt, indem er turn- bzw. fragedesignbezogene Eigenschaften (Verwendung von Partikeln, Verlängerung, Betonung sowie satzinterne Pausen) einsetzt. In diesem Beispiel orientiert sich die LK allerdings nicht an Wortmeldungen auf diese „was heißt x?“-Fragen, sondern er führt das Gespräch über die türkische Entsprechung der betroffenen Redewendung weiter. Ob die LK mehr Wortmeldungen erwartet hätte oder diese wiederholte „was heißt x?“-Frage von Anfang an nur als eine Komponente von einem längeren Aufforderungsturn konstruiert hätte, ist in diesem Beispiel nicht deutlich zu erkennen. Aber das Muster einer fokussierten Wiederholung einer „was heißt x?“-Frage ist deutlich erkennbar, die in diesem analytischen Unterkapitel der vorliegenden Arbeit thematisiert wird.

Der Ausschnitt 5 im vorherigen Unterkapitel 4.1 wird im Folgenden als Ausschnitt 10 erneut dargestellt, zumal dieser u.a. eine fokussierte Wiederholung einer „was heißt x?“-Frage enthält. Im Ausschnitt geht es generell um ein detailliertes Durchgehen eines Textes im Unterricht anhand von Frage-Antwort-Sequenzen.

Ausschnitt 10. und was heißt es hier [S2_N70-71_2:12:08.8]

01 LK: oft werde ich auch verer:bt
 02 (1.3)+(1.8)
 +LK schaut zu KUB
 03 was heißt das jetzt
 +TUR meldet sich
 04 (2.5)
 05 ((LK schnipst mit dem Finger zeigend auf KUB))
 06 (0.5)+(0.3)+(0.1)
 +KUB schaut zu LK
 +LK zeigt auf KUB

07 was heißt vererben
08 (0.9)
09 KUB: die name ich weiß nicht
+KUB schüttelt den Kopf und schaut nach unten
10 (0.8)
11 LK: was ist das er:be
+LK wendet sich zur Klasse
12 (0.4)+(0.6)+(0.6)+(0.3)
+GÜZ meldet sich
+LK schaut zu KUB
+EBR räuspert sich
13 LK: das (0.6) wenn die eltern ((winkt))
14 (0.9)
15 ZUH: sterben
+LK winkt
16 (0.4)
17 EBR: sterben (0.2) was
18 LK: ja
19 (2.2)
20 ihr ihr welt sich wechseln ja
21 (0.5)
22 also nicht mehr bei ihnen sind
23 (0.5)
24 <das hab und gut ihrer eltern vererben sie>
25 (0.3)
26 <und das was sie vererben ist das er:be>
27 (1.8)
28 ↑ja:
29 (0.5)
30 ▶ und was #1heißt es hier
#1LK schlägt auf das Arbeitsblatt mit dem Zeigefinger
31 oft werde ich auch vererbt wie kann #2das kommen
+LK schaut auf das Arbeitsblatt
+LK schaut zu KUB #2LK öffnet seine Arme
32 wie kann man vorurteile. (0.4) vererben



#1 2:12:36



#2 2:12:39

In Zeile 1 liest die LK eine Textstelle mit Verlängerung und Betonung des letzten Wortes „verer:bt“. Er wartet ab und schaut zu KUB, deren Kopf nach unten auf ihr Arbeitsblatt gerichtet ist. Nach 1.8 Sekunden Pause, initiiert die LK die Frage „was heißt das jetzt“ (Zeile 3). KUB schaut weiter auf ihr Arbeitsblatt. Nach einer Pause von 2.5 Sekunden schnipst die LK mit dem Finger, indem er auf KUB zeigt, um ihre Aufmerksamkeit zu wecken. 0.5 Sekunden später schaut sie auf die LK und gleich danach zeigt er noch einmal auf sie und stellt die Frage: „was heißt vererben“ (Zeile 6-7). Im Unterschied zur ersten Frage in Zeile 3 liegt der Fokus dieser zweiten Frage in Zeile 7 auf dem einzelnen Wort „vererben“. Mit dieser verengenden Frage nimmt er eine Fokussierung vor, um die Aushandlung besser steuern zu können (vgl. Kapitel 4.1. verengende „was heißt x?“-Fragen). Zwischen den Zeilen 7 bis 26 läuft die Aushandlung um die Wörter „vererben“ und „das erbe“ ab.

In Zeile 30, nachdem die Bedeutung von „vererben“ und „das erbe“ besprochen worden ist, initiiert die LK die Frage „und was heißt es hier“. Beim Produzieren des Wortes „hier“ zeigt er schlagend auf das Arbeitsblatt. Also er kommt auf den übergreifenden Rahmen zurück. Der Fokus der Interaktion liegt nicht mehr auf dem einzelnen Wort „vererben“, welches als ein Zwischenschritt oder eine Grundlage vorläufig verwendet wurde und jetzt als erklärt gilt. Jetzt geht es also um die zielgerichtete Verwendung von dem Fragedesign „was heißt es hier“, was sich auf das Produkt (ein erklärtes Wort) der unmittelbar vorgehenden Aushandlung stützt. Eine wichtige Präsupposition dieser Frage liegt ersichtlich darin, dass sich die LK jetzt darüber im Klaren ist, dass die Lernenden die Bedeutung von dem Wort „erbe“ kennen. Die Frageagenda hat die Lerner dazu aufgefordert, die vorhin erzielte Lösung bzw. die ausgehandelte Bedeutung des Wortes „vererben“ nun mit der übergreifenden Thematik „oft werde ich auch vererbt“ zu verbinden. Die durch diese Frage projektierten Antwortmöglichkeiten geben den Lernenden eine gewisse Formulierungsfreiheit, denn es ist eine offene Frage. Die nachfolgenden Äußerungen der LK hingegen (Zeilen 31-32) zeigen seine Orientierung, diese Frage (Zeile 30) verständlich zu machen (für *mutual understanding* vgl. Brandt, 2011) und somit passende Lernerantworten zu elizitieren. So liest die LK im Arbeitsblatt laut vor (Z. 31-32): („oft werde ich auch vererbt“) und danach stellt er eine andere Frage („wie kann das kommen wie kann man vorurteile. (0.4) vererben“). Diese deuten darauf hin, dass die LK selbst an der Verringerung der Komplexität bzw. Ambiguität

der "was heißt x?"-Frage orientiert und seinen Turn dementsprechend gestaltet. Wie im vorgehenden Ausschnitt der Fall ist, wird die fokussierte Wiederholung einer "was heißt x?"-Frage (Z. 30) als Teilkomponente des Lehrturns verwendet, den er nach einer beendeten Hinweissequenz zur Weiterführung des Gesprächs initiiert.

Zusammenfassung. Die in diesem Unterkapitel befindlichen Ausschnitte und Analysen zeigen einen weiteren Gebrauch des "was heißt x?"-Frageformats, der in der vorliegenden Arbeit als Typ 2: „was heißt x?“-Fragen als fokussierte Wiederholungen bezeichnet wird. Charakteristisch hierbei ist vor allem die sequenzielle Platzierung solcher Fragen nach einem ähnlichen Muster. Dazu gehören bestimmte vorausgehende Elemente: „eine ähnliche ursprüngliche Aufforderung und eine oder mehrere darauffolgende(n) Nebensequenz(en). Aber sie stellen keine einfachen Wiederholungen der ursprünglichen Aufforderung dar. Denn, wie es auch weiter oben in der Einleitung dieses Unterkapitels erwähnt wurde, offenbart sich bei diesen Frageäußerungen eine Orientierung der Lehrkraft an einer noch erhöhten epistemischen Verantwortung der Lernende, als das bei der ursprünglichen ähnlichen Aufforderung der Fall war. So lässt sich beobachten, dass solche fokussierten Wiederholungen meistens so konstruiert werden, dass Lernende daraufhin nicht nur ihr vorhandenes Wissen äußern, sondern auch im Hier und Jetzt erlangten Zugang zum Wissen zeigen können. Sie machen also eher einen bestimmten Typ von Antworten relevant, und zwar Vermutungen der Lernenden. Sequenziell wird dies durch eine Kombination der Hinweise (Nebensequenzen) und durch den darauffolgenden Gebrauch von Auslösern ("was heißt x?"-Fragen als fokussierte Wiederholungen) organisiert. Auch auf der Ebene des Turndesigns deuten einige Merkmale (z. B. durch Wortwahl: „*wohl*“ in Zeilen 7:58, 7:83, 8:48, 9:10, 9:28) offenbar auf den Vermutungscharakter der erwarteten Antwort.

In manchen Beispielen dieser Kategorie werden fokussierte Wiederholungen als einzige Fragen im betroffenen Turn konstruiert (7:58, 7:83, 8:48). In weiteren Fällen bilden sie zusammen mit anderen Fragen einen längeren Turn (9:28, 10:30). Im Letzteren ist es nicht ganz klar, ob solche "was heißt x?"-Fragen von Anfang an nur als eine Designkomponente eines längeren Turns geplant sind, oder ob der Turn erst im Nachhinein verlängert wird. So kann man zum Beispiel in Ausschnitt/Zeilen 9:10-9:17 beobachten, dass das Wortmeldungsverhalten von FER durch

fokussierte Wiederholung der Lehrkraft gefördert wird, obwohl dieser Aufforderungsturn der LK mit weiteren Komponenten verlängert wird.

Darüber hinaus ist es bei solchen Fragen auffallend, dass die LK einige verständnissichernden Elemente oder Bezüge verwendet („was heißt jetzt wohl ↑da etwas ↑hinbinden“ in Z. 7:58, „jetzt >das< übertragen auf die menschen (0.2) °was heißt das wohl.“ in Z. 8:48, „und was heißt es hier oft werde ich auch vererbt wie kann das kommen“ in Z. 10:30-32). Diese inhaltlichen Rückbezüge zeigen eventuell eine ad-hoc-Annahme der Lehrkraft, dass eine rein elliptische Verwendung („was heißt das“) eine große Komplexität für die Lernenden darstellen könnte.

Typ 3: “was heißt x?”-Fragen als unspezifische Elizitierungsfragen bei dispräferierten Lernerantworten

Als Typ 3 der in diesem Korpus auftretenden „was heißt x?“-Fragen sind diejenigen zu bezeichnen, die aufseiten der Lehrkraft in der dritten Position auf die nicht falschen, aber dispräferierten Lernerantworten gestellt werden. Die verkürzte Version des Ausschnitts 12 soll hier zur Veranschaulichung dargestellt werden. Die “was heißt x?”-Frage der Lehrkraft in Zeile 8 ist eine der solchen Fragen.

```
01 LK: seine gu:te kinderstube ver>gessen<
02 (2.6)
03 was heißt das woh- ↑bitte Gözde
04 (0.5)
05 GÖZ: sich schlecht benehmen
06 (0.4)
07 LK: ((schaut nach vorne rechts für eine Dauer von 0.8 Sekunden))
08 ►was heißt da diese gute (0.3) äh: kinderstube vergessen
    +LK schaut auf das Arbeitsblatt +LK schaut zu GÖZ
09 (1.4)
10 GÖZ: äh[:
```

Im Klassenraumdiskurs werden nicht nur falsche Antworten als dispräferente Responses betrachtet. Es ist auch möglich, dass richtige oder annähernd richtige Lernerantworten mit pädagogischen Zielen der Lehrkraft in einem bestimmten Moment nicht übereinstimmen oder seiner Erwartung spontan nicht entsprechen. In solchen Fällen kann die Lehrkraft beispielsweise bevorzugen, präferierte Antworten von denselben Lernenden zu elizitieren. Bei dem vorliegenden Typ handelt es sich um solche Elizitierungsversuche durch unspezifische “was heißt x?”-Fragen.

Der Ausschnitt 11 ist, wie viele weitere in diesem Korpus, einer Redewendungsaktivität entnommen.

Ausschnitt 11. aber was heißt das jetzt hier genau äh [S4_N45_01:26:6.1]

01 LK: die spreu vom weizen trennen
+LK schaut nach vorne
+SEV meldet sich

02 (1.0)+(0.4)+(1.7)+(1.7)+(0.4)
+KUB meldet sich
+ZEK meldet sich
+EBR meldet sich
+AHM meldet sich

03 LK: es gibt diese (0.5) entsprechung auch (0.2) direkt im türkischen
04 (2.4)

05 ISM: ah:

06 LK: ((schaut zu ISM und nickt))
07 (0.5)
08 sogar wortwörtlich
09 (2.5)
10 sogar wortwörtlich
+LK schaut nach vorne links

11 (1.1)
12 Sevtap
13 (1.6)

14 SEV: ähm also das: (0.7) das unerwünsch unerwünschte von
+SEV starrt nach oben

15 (1.9)
16 erwünschten (1.7) unterscheiden
17 also das schlechte aussor- (.) das (0.6) das schlechte aussortieren
18 (1.0)

19 LK: GU:T (0.4) ja (.) genau das heißt ↑das
+LK nickt und schaut nach vorne rechts

20 (0.8)

21 AHM: ((unverständliche Rede))

22 LK: ► aber was heißt das jetzt hier ge↑NAu, äh:
+LK schaut nach vorne +LK dreht die Hand im Kreis->

23 (0.5)
+LK dreht die Hand im Kreis weiter

24 kannst du noch mal bisschen in eigenen sätzen sagen
25 (0.8)

26 SEV: äh::m:
27 (0.7)

28 LK: vielleicht mit äh beispielen untermauern
29 was sie gesagt haben
30 ((dreht sich nach rechts))

31 (0.5)
32 sie kennen doch dieses (0.4) dieses wort untermauern (.) nicht?
+LK schaut nach rechts

33 (1.0)
34 AHM: unter was?
35 (.)
36 LK: untermauern
37 (1.0)
38 AHM: tih: ((schüttelt leicht den Kopf))
39 LK: eine meinung eine aussage untermauern
+LK schaut nach vorne

40 das ist zum beispiel auch so ne redewendung
+LK öffnet seine Ärme und seinen Oberkörper
kurz und abrupt

41 (0.3)
42 was heißt das?
+schaut zu SUN

43 (0.3)
44 SUN: hm
+SUN schaut nach unten, macht eine gewisse Mimik
und schüttelt den Kopf

45 (0.6)
46 EBR: ((meldet sich))
47 (0.5)
48 LK: ((nickt zu EBR))
49 (0.3)
50 EBR: etwas verheimlichen?
51 (0.6)
52 LK: nein
53 ALE: etwas genauer sagen
54 ((meldet sich))
55 LK: nein
56 ((schaut zu ALE und beugt sich nach vorne))
57 ALE: etwas genauer sagen
58 (0.9)
59 LK: ja: aber wa mit untermauern meist man (0.4) meint man
60 (0.5)
61 auch das (0.3) belegen (0.4) ja
+LK macht eine bestimmte Geste zur Erklärung

62 (0.9)
63 NİL: temeli sağlam
etwas hat eine solide Basis

64 (0.6)
65 LK: dass etwas mit damit bele:gen
66 (.)
67 dass etwas kräftiger (0.8) sa:gen (.) aussprechen (.) ja

109 SEV: wenn ich das: schlechte von (0.7) guten unterscheide
+LK kratzt sich am Kopf

110 (4.0)

111 ((hält ihre Hand auf den Mund))

112 ((lacht))

113 LK: ich verstehe überhaupt nichts
+LK schüttelt den Kopf

114 (3.7)

115 AHM: ((meldet sich))

116 LK: was (0.1) heißt (0.1) das (0.1) wohl

117 (2.5)

118 ((schaut nach rechts))

119 ja
+nickt zu AHM

120 (0.4)

121 AHM: das wertlose von wertvollen (0.3) untersch
tre[nnen]

123 LK: [zum beispiel

124 (1.0)

125 AHM: zum beispiel:

126 (3.3)

127 LK: sie müssen schon sagen was sie damit genau meinen
+LK schreitet nach links

128 (2.0)

129 ich meine das (0.4) was Sevtap gesagt hat

130 das war ja eigentlich diese ((atmet ein)) ja diese

131 (0.5)

132 wör- wörterbuch bedeutung ne

133 das hat sie dann sich äh (0.8) äh nachgeforscht äh †ja

134 (0.2)

135 hat (0.3) versucht das

136 äh zu finden was es ungefähr heißen †kann

137 (0.5)

138 und hat die formulierung auch gefunden

139 ist auch richtig so

140 (0.5)

141 aber was heißt das jetzt

142 (1.5)

143 das müssen wir auch sagen können

144 (2.1)

145 wissen sie wie da wie sie wie das im türkischen heißt?

146 (1.1)

147 NİL: (äh)

148 (2.9)

149 LK: es gibt (0.2) sogar wo- wortwörtlich die gleiche aussage im türkischen

Die LK liest in Zeile 1 die Redewendung „die spreu vom weizen trennen“ in laut vor, woraufhin einige Lernende sich melden. In Zeile 3 fügt die LK einen Hinweis („es gibt diese (0.5) entsprechung auch (0.2) direkt im türkischen“) hinzu. Nach einer Pause von 2.4 Sekunden macht ISM deutlich, dass er etwas angemerkt hat, indem er ein Erkenntnisprozesssignal (*change of state token*, Heritage 1984) produziert: „ah:“ (Zeile 5). Es kommt keine Antwort von ISM, und die LK wählt SEV als nächsten Sprecher aus (Zeile 12). In den Zeilen 14 bis 17 produziert SER eine Definition der betroffenen Redewendung. Nach einer Pause von 1.0 Sekunde kommt eine explizit positive Evaluation aufseiten der Lehrkraft („GU:T (0.4) ja (.) genau das heißt ↑ das“) bestehend aus mehreren TCUs. Auffällig ist einerseits die Verlängerung und der fast gleichbleibende Intonation bei („GU:T“). Auch die steigende Intonation am Ende der positiven Evaluation der LK („genau das heißt ↑ das“) kündigt an, dass er die Aushandlung um diesen thematischen Punkt nicht gleich abschließen wird.

Die LK geht nach dieser Antwort und positiver Evaluation nicht zu einer anderen Redewendung über, sondern er bleibt bei dieser thematischen Einheit und wiederholt nur nach 0.8 Sekunden Pause die Frage (mit minimaler Modifizierung) „aber was heißt das jetzt hier ge↑NAu↓ äh:“. Dies stellt eigentlich einen interessanten Moment dar, weil diese wiederholte Frage gleich nach einer explizit positiven Lehrerevaluation („genau das heißt das“) kommt. Obwohl SEV eine ersichtlich akzeptable Definition geliefert hat (Zeilen 14-17), fragt die LK nun („aber was heißt das jetzt hier ge↑NAu↓ äh:“). Allein an dieser Wiederholung ist es zwar nicht klar, worauf die LK exakt hinauswill. Auch mit einem einleitenden „aber“ deutet diese Wiederholung im Nachhinein darauf, dass die richtige Antwort von SEV dispräferiert ist (vgl. Pomerantz und Heritage, 2013). Betrachtet man das sequenzielle Umfeld dieser wiederholten Frageäußerung jedoch genauer, sieht man auch, dass die LK kurz davor den Blickkontakt vorläufig unterbrochen hat (Z. 19). Also wendete er sich von ihr vorläufig ab. Nach der betroffenen Frage hingegen, nach 0.5 Sekunden, spezifiziert er diese, indem er hinzufügt: („kannst du noch mal bisschen in eigenen sätzen sagen“). Diese Spezifizierung an sich und die Art und Weise, wie er diese äußert, implizieren, dass die wiederholte „was heißt x?“-Frage irgendwie ambivalent sei. Also die LK orientiert sich danach, dass diese Frage nicht wirksam genug ist, um relevante Antworten zu bekommen. Im Vergleich zur wiederholten Frage („aber was heißt das hier genau“) (Z. 22) bildet diese zweite

Beitragskonstruktionseinheit (Spezifizierung) eine deutlichere Anleitung für SEV, was zur Fortsetzung des Gesprächs von der LK ersichtlich für nötig gehalten wird.

Die Relevanz dieses Gesprächsschritts für die vorliegende Arbeit liegt jedoch nicht in der Spezifizierung. Im Zentrum liegt eher das, was durch die Frageform "was heißt x?" verschafft wird: Dispräferenz und Ambiguität. Trotz der Richtigkeit der Antwort bezieht sich die Dispräferenz hierbei darauf, wie die Lernende ihre Antwort konstruiert: ob sie eine knappe Definition oder ein gut strukturiertes Erzählen mit authentischen Beispielen liefert. Die Ambiguität dieser Fragestellung hingegen zeigt sich durch die nachfolgende spezifizierende Komponente (Z. 24-29).

In Bezug auf die pädagogischen Bemühungen der LK lässt sich sagen, dass er sich nicht nur daran orientiert, ob die Lernende irgendwie zeigen, dass sie die Bedeutung von der betroffenen Redewendung verstehen. Er sucht vielmehr nach einer längeren Aushandlung, wo Lernende etwas erzählen sollen. Dieser Punkt würde sich auch mit dem Sinn und Zweck des Konversationsunterrichts übereinstimmen. Mehr Gelegenheit für Aushandlung und Partizipation würde u. a. das Lernen fördern (für *learning opportunities* vgl. Waring, 2016). Das ist allerdings durch einen sinnvollen Einsatz von interaktionalen Ressourcen am ehesten zu erreichen. Dazu gehört unter anderem das sinnvolle Fragedesign.

Die Äußerungen „aber was heißt das jetzt hier ge ↑ NAu ↓ äh:“ und „aber was heißt das jetzt“ implizieren, wie gleich oben erwähnt wurde, mehr als einfache Wiederholungen. Hier wird die Komplexität der "was heißt x?"-Fragen bzw. die Komplexität des pädagogischen Ziels in diesem Mikrokontext deutlich. Diese Komplexität erkennt man nicht an der einzelnen Frage an sich, sondern an der sequenziellen Analyse dieser Frage und umliegender Beiträge. So sehen wir erstens einen grundsätzlich kompletten pädagogischen Austausch, der alle drei I-R-F Komponente hat, sogar mit explizit positiver Evaluation. Danach sehen wir in Zeile 22, dass ungefähr die gleiche "was heißt x?"-Frage noch einmal kommt: („aber was heißt das jetzt hier ge ↑ NAu ↓ äh:“). An dieser spezifischen Wiederholung ist es möglich zu erkennen, dass die Lehreraufforderung eigentlich auf eine andere Art von Antwort erwartet als die von SEV in Zeilen 14-17. Die Problematik von dieser "was heißt x?"-Frage liegt jedoch darin, dass eine komplexe Aufforderung mit dem *packaging* einer Bedeutungsfrage konstruiert wird (für *packaging* vgl. ten Have, 2007 und vgl. Kapitel 2.2.6 der vorliegenden Arbeit). Somit lässt er eine Ambiguität

über die Frageagenda entstehen. In Zeile 24 sehen wir, dass die LK seine Aufforderung spezifiziert: („kannst du noch mal bisschen in eigenen sätzen sagen“), was signalisiert, dass sich die LK daran orientiert, dass er mit dieser wiederholten „was heißt x?“-Frage in Zeile 22 eine relativ ambivalente Aufforderung gemacht hatte und deswegen einiges tun musste, um die Konversation wieder in die Richtung zu lenken, die für Lerner mehr Gewissheit verschaffen könnte. Schließlich lässt sich sagen, dass die „was heißt x?“-Frage in diesem Beispiel sowohl als ein Dispräferenzmarker fungiert als auch zur Ambiguität führt.

Ein weiteres Beispiel ist unten im Ausschnitt 12 dargestellt. Dieser wurde einer ähnlichen Aktivität über Redewendungen entnommen. Die betroffene Episode wurde in dem Ausschnitt 1 weiter oben dargestellt, da es hier auch von verengenden „was heißt x?“-Fragen die Rede war.

Ausschnitt 12. was heißt da diese gute kinderstube vergessen [S4_N72_01:50:26.4]

01 LK: seine gu:te kinderstube ver>gessen<
 02 (2.6)
 03 was heißt das woh- ↑bitte Gözde
 04 (0.5)
 05 GÖZ: sich schlecht benehmen
 06 (0.4)
 07 LK: ((schaut nach vorne rechts für eine Dauer von 0.8 Sekunden))
 08 ► was heißt da diese gute (0.3) äh: kinderstube vergessen
 +LK schaut auf das Arbeitsblatt +LK schaut zu GÖZ
 09 (1.4)
 10 GÖZ: äh[:
 11 LK: [das stimmt (0.4) ja das stimmt
 +LK nickt
 12 also dass man sich (0.4) schlecht verhäl:t
 +LK dreht sich nach rechts
 13 (1.0)
 14 aber was ist denn genau gemeint
 +LK schaut nach vorne rechts und dann vorne links
 15 mit gute kinderstube vergessen
 +AHM meldet sich
 16 was ist eine kinderstu:be.
 +LK schaut nach vorne rechts
 +AHM nimmt die Hand wieder runter
 17 (1.3)
 18 was ist denn eine stu:be.
 +LK schaut nach vorne
 19 (1.3)

20 ((dreht sich nach vorne rechts/0.8))
 21 DÜR: ((#1macht eine ikonische Geste, die den Begriff "Stufe" symbolisiert
 22 /1.3))



#1 1:50:32.2



#2 1:50:36.7



#3 1:50:37.3

(0.3)

23 LK: nein nicht stu:fe
 +LK schüttelt den Kopf

24 (0.3)

25 DÜR: ((lacht/1.3))

26 (0.8)

27 LK: ((#2macht die Geste von DÜR nach))

28 das#3 ist stufe (0.5)

29 ja aber stu:be ist was anderes

+LK schaut nach vorne rechts

30 (0.4)

31 was ist eine (0.2) stu:be

+LK schaut nach rechts

32 (0.4)

33 FUL: ((meldet sich))

34 LK: ((nickt zu FUL))

35 FUL: das kinderbett

36 (0.5)

37 LK: ((atmet ein)) ja:: aber auch z- kinderzimmer† (0.2) ja

+LK richtet seine Augen nach oben

+LK nickt zu FUL und lächelt

38 (0.8)

39 also das (0.6) zuhause

40 (0.1)

41 FUL: ah ja

42 (0.7)

43 LK: ja: (0.6) und dann hat man eine gu:te kinderstube ge†HABT

+ein Lernende hustet

+LK schaut auf das Arbeitsblatt und dann auf FUL

44 (0.5)

45 und man vergisst das

46 (0.4)

47 was heißt das jetzt

+LK schaut nach vorne links
 48 (0.2)+(1.0)
 +AHM meldet sich
 49 LK: das ist nicht nur schlecht verhalten
 50 sich schlecht benehmen sondern?
 +Man sieht, dass FUL sich bereits gemeldet hat
 51 (0.4)
 52 das heißt noch mal was
 +LK hält seine Hände offen und schüttelt diese

In Zeile 3 beginnt die Lehrkraft mit einer neuen Redewendung ("seine gute kinderstube ver>gessen<"). Daraufhin melden sich einige Lernenden (AHM und GÖZ), während die LK nach vorne links und dann nach links schaut. Er fragt danach: ("was heißt das woh-") und unterbricht sich selbst, um das Rederecht GÖZ zu übergeben (Z. 5). Nach einer Pause von 0.5 Sekunde liefert sie die Antwort ("sich schlecht benehmen"), gefolgt von einer Pause von 0.4 Sekunde. Diese Antwort wird von der LK nicht im nächsten Turn evaluiert. Stattdessen schaut er nach vorne rechts und bevorzugt erneut zu fragen ("was heißt da diese gute (0.3) äh: kinderstube vergessen"). Am Ende der Fragestellung schaut er zu GÖZ und wartet ab (Z. 10-11), gefolgt von 1.4 Sekunden. Kaum beginnt GÖZ zu verzögern, da liefert die LK eine verspätete Evaluation ("das stimmt (0.4) ja das stimmt"), indem er auch nickt. Er nimmt dann gleich im selben Turn expliziterweise Bezug auf die vorausgehende Antwort von GÖZ (Z. 13-14). Nach einer Sekunde stellt er mit einem einleitenden "aber" wieder eine "was heißt x?"-Frage ("aber was ist denn genau gemeint mit gute kinderstube vergessen"), während er sich in der Klasse umschaufelt (Z. 16-17). Da meldet sich ein Lernender (AHM), der jedoch momentan nicht im Blickwinkel der Lehrkraft ist. Im gleichen Turn verändert die LK jedoch seine Fragestrategie und stellt diesmal eine verengende "was heißt x?"-Frage ("was ist eine kinderstu:be.") (Z. 18). Gleich nachdem er diese verengende Frage ausgesagt hat, hat AHM seine Hand schnell wieder runtergenommen. Der Austausch ab Zeile 18 wurde als Fokus im Ausschnitt 1 in einem vorausgehenden Unterkapitel (verengende "was heißt x?"-Fragen) thematisiert.

Der analytische Fokus dieses Ausschnitts liegt auf den problematischen Lehrerfragen in Zeilen 10 und 16-17. Auffallend ist hierbei, wie die LK an die richtige Antwort von GÖZ herangeht. Er negiert diese zwar nicht, weil das eine richtige Antwort ist. Aber der von der LK präferierte Responstyp liegt offensichtlich nicht in

einer kompakten Definition der betroffenen Redewendung. Denn die LK bewertet die richtige Antwort von GÖZ vorerst nicht und schaut nach einer Pause von 0.4 Sekunden nach vorne rechts und wiederholt die "was heißt x?"-Frage in Zeile 10 so, als hätte GÖZ vorhin nicht geantwortet. Erstens bricht er durch das vorenthaltene Feedback die I-R-F-Struktur. Zweitens lässt er durch die "was heißt x?"-Frage in Zeile 10 das Intersubjektivität ins Wanken geraten und er liefert GÖZ an dieser Stelle noch keine Hinweise darüber, ob er ihre Antwort als richtig oder falsch einstuft. So beginnt GÖZ nach einer Pause von 1.4 Sekunden zu verzögern. Diese Pause und die Verzögerung von GÖZ (Z. 11-12) stellen eine potenziell problematische Stelle dar. Daraufhin versucht die LK mit folgenden Zügen die Intersubjektivität zu verbessern (Z. 13-14). Diese Orientierung der LK nach einer Rechenschaft (Z. 13-14) zeigt, dass die Problematik, die durch das vorenthaltene Feedback und die Wiederholung der "was heißt x?"-Frage entsteht, auch von der LK anerkannt wird. Trotzdem wiederholt er interessanterweise die problematische Fragestellung noch einmal (Z. 16-17), auf die er aber schnell wieder verzichtet (Z. 18). Dies lässt sich eventuell darauf deuten, dass die Auswahl und Verwendung von effektiven Elizitierungsstrategien für die LK eine aktive interaktionale Arbeit erfordern. Der vorliegende Typ unter "was heißt x?"-Fragen scheint beim Elizitieren von erwarteten Lernerantworten nicht sehr effektiv zu sein.

Eine weitere Episode von einer ähnlichen Redewendungsaktivität wird unten im Ausschnitt 13 dargestellt.

Ausschnitt 13. was ist denn mit eigenen vier wänden gemeint [S4_N55_01:38:9.2]

```
01 LK: ↑eigene vier wände haben
          +EBR meldet sich
02 (0.6)+(1.0)
          +SEV und DEF melden sich
03 ↑Mahsun
          +AHM meldet sich
          +NİL meldet sich
04 (1.2)
05 MAH: äh: pri↑vats:phäre ha-#1
06 (0.4)#2
```



#1 1:38:16.132



#2 1:38:16.552

07 LK: ► was heißt das#3

08 (1.8)#4(0.3)#5



#3 1:38:17.009



#4 1:38:18.9



#5 1:38:19.224

09 MAH: also das privatleben#6

+ÇİĞ und TAR melden sich



#6 1:38:20.6



#7 1:38:21.284

10 (3.0)

11 LK: ► #8was ist denn mit (0.2) mit vier wänden ge-meint#9



#8 1:38:23.842



#9 1:38:25.731

12 (0.6)

13 wortwörtlich

+JÜL meldet sich

14 ÇİĞ: ((nimmt die Hand wieder runter))

15 (0.8)+(0.2)

+BUS meldet sich

16 MAH: äh::: (1.3) zum beispiel ein haus

+NİL und ÇİĞ melden sich

17 (0.5)

18 LK: ja: nicht?

19 also die (0.2) hier (0.4) haben wir auch unser vier wände

20 eins zwei drei (0.3) vier (0.2) ne?

+LK zeigt die einzelnen Wände im Klassenzimmer
+MER meldet sich

21 MAH: dort duvar
vier wände

22 (0.4)

23 LK: okay?

24 (0.3)

25 ja
+LK zeigt auf BUS

26 ((es ist zu sehen, dass ISM sich gemeldet hat))

27 BUS: das eigene Haus

28 (0.8)

29 LK: ja das eigene: das private: ja?
+MER meldet sich

30 (0.4)

31 okay ((nickt zu ISM))

32 (0.5)

33 ISM: in der eigenen welt °von der° (0.2) person leben

34 (0.3)

35 LK: ja: (0.3) >gut<

36 (1.6)

37 >und das kann man natürlich< (0.3) äh auf etwas äh übertragen

38 auf diese: eigene äh eigene weltau- auffassung und so weiter †ne gut

39 (0.4)

40 ja das alles stimmt

In der ersten Zeile initiiert die Lehrkraft eine Aufforderung („† eigene vier wände haben“). Daraufhin melden sich einige Lernenden, aber die LK wählt MAH mit Verwendung einer persönlichen Anrede als nächsten Sprecher aus (Z. 3). MAH beginnt mit einer Verzögerung und liefert die Antwort („pri†vats:phäre ha-“). Daraufhin wartet die LK 0.4 Sekunden, wendet seinen Blick von ihm ab (vgl. Bildschirmfoto #2) und nimmt eine Reparaturinitiierung vor (Z. 7). Dabei vermeidet er immer noch den Blickkontakt mit MAH. Erst nach 2.1 Sekunden schaut er zu ihm, woraufhin MAH seinen vorherigen Beitrag variiert mit einem einleitenden „also“ („also das privatleben“). Diese Antwort wird von der LK weder bestätigt noch explizit abgelehnt. Nach einer Pause von 0.6 Sekunde wendet die LK wieder den Blick ab. Nach einer Lücke von 2.4 Sekunden variiert er seine Frage als („was ist denn mit (0.2) mit vier wänden ge†meint“) und fügt hinzu („wortwörtlich“) (Z.11). Eine Sekunde später gibt MAH die von der LK erwartete Antwort („äh::: (1.3) zum beispiel ein haus“), was von der LK im nächsten Gesprächsschritt akzeptiert wird.

Das, was in diesem Beispiel von Interesse ist, liegt in der unspezifischen Fragestellung der Lehrkraft („was heißt das“) in Zeile 7. Wenn man deren Entstehungskontext und sequenzielles Umfeld näher untersucht, so kann man sehen, dass die vorgehende Antwort von MAH („äh: pri↑vats:phäre ha“) von der LK als annähernd richtig aber dispräferiert betrachtet wird. Wir können beobachten, dass er diese Antwort nicht negiert. Er wartet 0.4 Sekunden, wendet seinen Blick von MAH ab und initiiert dann eine Reparatur mit dieser „was heißt X“-Frage in Zeile 7. Diese bezieht sich aber nicht auf ein akustisches Problem beim Hören, sondern lässt sich als eine pädagogische Elizitierungsfrage betrachten, damit MAH etwas anderes erzählt, was der Erwartung der Lehrkraft besser entsprechen könnte. Anschließend orientiert MAH sich jedoch daran, seine Antwort mit einer minimalen Modifizierung verständlicher zu machen („also das privatleben“). Also er betrachtet die Lehrerfrage als eine einfache Reparaturinitiierung, bei der es um eine Verständnissache geht. Aus der Perspektive der LK hingegen bleibt auch diese Antwort nur annähernd richtig, denn seine Orientierung – im Unterschied zu MAH – lag in der Elizitierung von weiteren möglicherweise präferierten Antworten. Auf Grund dieser divergierenden Orientierungen von der LK und MAH bleibt diese Frageäußerung ineffektiv.

Daraufhin wartet die LK drei Sekunden und ändert seine Fragestrategie (Z. 11). Auch dieser Strategiewechsel zeigt, dass es vorhin nicht um ein Missverständnis aufseiten der LK ging. Es war eher von einem Elizitierungsversuch durch eine Reparaturinitiierung die Rede, der eine Dispräferenz zugrunde liegt. Das spezifizierende Inkrement („wortwörtlich“) seiner neuen Aufforderung in Zeile 11-13 impliziert, dass der vorgehende Beitrag von MAH („privatsphäre“) annähernd richtig war. Impliziert wird aber auch, dass MAH davon überzeugt ist, eine richtige Antwort gegeben zu haben, und dass die LK einen konkreten Hinweis liefern soll, um ihn zu einer präferierten Antwort zu bewegen. Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass diese unspezifische „was heißt x?“-Frage im Evaluationsturn beim Elizitieren einer präferierten Antwort insbesondere dann erfolglos bleibt, wenn die vorgehende Lernerantwort nicht falsch ist.

Dieses Beispiel unterscheidet sich von den vorgehenden zwei Beispielen insofern, als bei denen die Lernerantworten komplett richtig aber dispräferiert waren, während beim Letzteren die Lernerantwort naheliegend aber dispräferiert

ist. Allen drei Fällen ist es gemeinsam, dass unspezifische „was heißt x?“-Fragen als von der LK orientierte Ressourcen dienen, um mit dispräferierten aber nicht falschen Antworten zu umgehen. Sie sind unspezifisch, weil sie zur Lösung oder zur Produktion der erwarteten Antwort keine spezifizierenden Hinweise liefern oder vielleicht auch desorientierend auswirken. Sie werden erst in den nächsten Lehrerturns spezifiziert, so wie in Zeile 11-13 dieses Ausschnitts der Fall ist. Dies zeigt, dass die betroffenen „was heißt x?“-Fragen an sich auch von der LK nicht effektiv betrachtet werden.

Zusammenfassung. In diesem Unterkapitel wurden Ausschnitte und Analysen dargestellt, welche als dritter Typ von „was heißt x?“-Fragen eingeordnet werden (Z. 11:22, 11:90, 11:141, 12:10, 12:16-17, 13:7, 13:11). Laut diesem Typ kann die Lehrkraft eine Evaluation in der dritten Position eines I-R-F Austauschs trotz der richtigen Lernerantwort vorenthalten und die in der ersten Position gestellte „was heißt x?“-Frage erneut stellen (Ausschnitte 12, 13) oder alternativ diese zusammen mit einer positiven Evaluation richten (Ausschnitt 11), weil diese Lernerantwort für die LK doch nicht präferiert ist. Daher drohen diese erneuten Aufforderungen in der dritten Position widersprüchlich oder nicht eindeutig zu sein. Die Dispräferenz, die bei fokalen Lehrerfragen deutlich wird, betrifft nicht, ob die Antworten konzeptionell korrekt oder falsch sind, sondern wie diese von Lernenden strukturell konstruiert werden. Im Nachhinein dieser ambivalenten Aufforderungen bleibt unglücklicherweise bei Lernenden immer noch die epistemische Verantwortung, eine neue Antwort zu formulieren oder ihre bestehende Antwort unterschiedlich zu konstruieren.

Ein auffälliges Merkmal dieser Fragen ist es, dass die Lehrkraft im Nachhinein versucht, sie zu spezifizieren (Z. 11:24-28, 12:18, 13:11-13). Diese Orientierung zeigt auch sein Bemerken (*noticing*), dass Typ 3 „was heißt x?“-Fragen unspezifisch sind, um eine präferierte Antwort von den Lernenden bekommen zu können. Aus diesem Grund lässt sich auch behaupten, dass Typ 3 „was heißt x?“-Fragen an sich dispräferiert sind. Im Ausschnitt 12 liefert die LK sogar eine Rechenschaft ausgerechnet nach dem Beenden der betroffenen Frageäußerung (Z. 13-14), was auch als eine Evidenz für die dispräferierte Lehrerfrage gilt (für Rechenschaft bei Dispräferenz vgl. Levinson, 1983). Andererseits markieren sie, wie oben erwähnt, eine Dispräferenz für vorausgehende Lernerantworten, wobei

damit einhergehende Blickvermeidung der Lehrkraft (Z. 11:22, 12:9, 13:6-8) und die Einleitung "aber" (Z. 11:22, 12:16) auch für diese Dispräferenzstruktur sprechen.

Dies sind keine ausgeklügelten Fragestrategien der Lehrkraft. Als eine Konsequenz könnten die Lernende sogar irritiert werden, wie es bei den Verzögerungssignalen aufseiten der betroffenen Lernenden zu erkennen ist (Ausschnitte 11:26, 12:12). Wenn man die vorenthaltene Evaluation auf eine Lernerantwort, die eigentlich nicht falsch ist, und die dadurch auftretende Desorientierung in Betracht zieht, sollte der Typ 3 "was heißt x?"-Fragen aus der pädagogischen Sicht kritisch betrachtet werden. Diesbezügliche Folgerungen sollen in der nicht analytischen Schlussbetrachtung gezogen werden. Es ist jedoch festzustellen, dass solche Fragen im Unterschied zu anderen Typen im vorliegenden Korpus relativ wenig gebraucht werden.

Typ 4: Wissensüberprüfende "was heißt x?"-Fragen im referenziellen Nachlauf

Im vorliegenden Teil werden ausgewählte Ausschnitte eines vierten Typs von "was heißt x?"-Fragen dargestellt, welche sequenziell im Nachlauf an den Gebrauch des Referenzworts in einer korrekten Lernerantwort oder in einer Lehrererzählung platziert werden. Sie dienen vorwiegend der nebensächlichen Wissensüberprüfung, anstatt eine zentrale Elizitierung für die Lösung der Aufgabe vorzunehmen. Deshalb werden sie hier als *wissensüberprüfende „was heißt x?“-Fragen im referenziellen Nachlauf* bezeichnet.

Der Begriff „Wissensüberprüfung“ (*knowledge check*) wird in der Regel mit einer bestimmten Handlung assoziiert, die durch verschiedene Formen realisiert werden kann. Aus der Handlungsperspektive lassen sich Fragen, deren Antwort der Lehrkraft bekannt sind, als wissensüberprüfende Fragen betrachten. So wird mit den Begriffen wie Vorführfragen (*display questions*, Long und Sato, 1983); Fragen, deren Antwort man kennt (*known answer questions*, Mehan 1979); K+ Informationsaufforderungen (*K+ requests for information*, Heritage, 2012a, 2012b); Prüfungsfragen (*exam questions*, Searle, 1969) usw. die selbe Gruppe von Fragen gemeint, bei der der Fragesteller die Antwort kennt und somit dessen Wissensstatus K+ (*knowing*) ist. Andererseits wird das Konzept der Wissensüberprüfung oder wissensüberprüfende Frage oft auch für ein bestimmtes festgesetztes Frageformat

gebraucht, wie zum Beispiel „wissen Sie x“ und dessen Variationen, was möglicherweise je nach lokalem Kontext auch unterschiedliche Handlungen implizieren kann. So zeigt beispielsweise Balaman (2019), wie Gesprächsteilnehmer eine kommende Hinweispraktik einleiten, indem sie von einer Wissensüberprüfung als Ressource Gebrauch machen.

Balaman (2019: S. 9) (Hashtagzeichen und Abbildungen ausgelassen und Übersetzung eingefügt)

01 NUR: i found the answer
 ich habe die antwort gefunden
 02 (1.2)
 03 SIN: >really?<
 wirklich
 04 ZEH: AU:HH
 05 (0.4)
 06 NUR: yea:hh
 07 DEN: O::HH
 08 **NUR:▶do you know**
 kennst du
 09 SIN: [oka:y
 okay
 10 **NUR:▶[winx ↑girls (0.7) winx girls?**
 winx girls (0.7) winx girls
 11 ZEH: yes yes ↑A [U:hhh
 ja ja
 12 NUR: [there was a blonde girl
 es gab ein blondes mädchen
 13 --- zehn Zeilen ausgelassen ---

Ein weiterer Begriff, der zu einer besseren konzeptionellen Differenzierung erwähnt werden sollte, ist die Überprüfung des epistemischen Zustands (*epistemic status check ESC*). Sert (2013) definiert ihn als die Interpretation eines Sprechers über den Wissensstatus eines anderen Interaktants (u. a. ‚*you don’t know?*‘, ‚*no idea?*‘), was bei Verspätung eines zweiten Paarteils initiiert wird. So unterscheidet sich eine Wissensüberprüfung von einer Überprüfung des epistemischen Zustands. Kim (2009) fokussiert in ihrer Arbeit auf den Gebrauch von Wissensüberprüfungen (*knowledge checks*) als eine der Praktiken zum Erzielen von Intersubjektivität (das gemeinsame Verständnis) bezüglich einer bestimmten Referenz. Als eine Unterkategorie bezeichnet sie Wissensüberprüfungen nach der Lieferung einer Zielreferenz (Kim, 2009). Aus sequenzieller und handlungsbezogener Sicht sind sie dem Typ-4 sehr ähnlich, unterscheiden sich aber in ihrem Design. Während es bei

Kim (2009) typisch explizite Wissensüberprüfungen („do you know?“) geht, handelt es sich bei Typ-4 der vorliegenden Arbeit um den Gebrauch des morphosyntaktischen Designformats “was heißt x?” mit der Implikation einer Wissensüberprüfung, gleich nachdem die Zielreferenz entweder von der LK oder den Lernenden genannt wird (siehe Abb. 12).

<p>Entweder</p> <p>L: richtige Lernerantwort (beinhaltet die Zielreferenz)</p> <p>LK: Positive Evaluation + → „was heißt x?“-Frage</p> <p>Oder</p> <p>LK: bereits begonnene Erzählung (beinhaltet die Zielreferenz)</p> <p>+ → “was heißt x?“-Frage</p>

Abb 12. Sequenzmuster des Typs-4.

Auch hierbei geht es u. a. um die Sicherstellung des gegenseitigen Verständnisses (Intersubjektivität). Auffallend ist allerdings, dass diese Fragen – im Gegensatz zu dem Typ-1 – nach einer kompletten Aushandlung oder einer relativ unproblematischen Stelle vorkommen und keine Vorlaufbeziehung zu einer geplanten zweiten Elizitierung aufweisen.

Darüber hinaus zeichnet sich nach der Lieferung vom Typ-4 eine Aushandlung mit ausgeprägten strukturellen Merkmalen ab. Solche “was heißt x?“-Fragen üben besonders bei den Lernenden, mit denen man gerade eine Rezipientenschaftsbeziehung hergestellt hat, einen Zugzwang aus. So sieht man eine erkennbare Orientierung der Lernenden, ihre Antworten auf solche Fragen lockerer zu gestalten, indem sie regelmäßig auf die L1 zurückgreifen und oft nicht gut-formulierte oder bruchstückhafte Äußerungen liefern. In den auf diese Weise produzierten strukturellen Turndesignmerkmalen der Lernerantworten spiegeln sich deren epistemische Unvorbereitetheit und auferlegten Verpflichtungen und Freiräume wider, d. h., dass ein signifikantes Zusammenspiel zwischen Typ-4 und den darauffolgenden Antwortdesignmerkmalen vorhanden ist.

Im Folgenden wird ein Gesprächsausschnitt für den Typ-4 dargestellt. Es wird anhand eines Lückentexts über das Thema Vorurteile gesprochen. In diesen

Texten sind typische Vorurteile über Personengruppen (wie z. B. Amerikaner, Omas, Blondinen, Krankenschwestern) geschildert. Mithilfe von Kurztexen sollen die Lernenden jeweils eine bestimmte Gruppenbezeichnung erraten und diese in die betroffenen Lücken eintragen. Der Anfangsbuchstabe ist jeweils als Hinweis vorgegeben. Im vorliegenden Ausschnitt geht es um folgenden Kurztex:

K..... sind blond und hübsch und in den
Chefarzt verliebt. Nur die Oberschwester sind
fürchterliche Drachen.

Abb 13. Ein Ausschnitt aus dem Unterrichtsmaterial (Krankenschwester).

Genau vor dem Transkriptausschnitt wurde das gesuchte Wort "Krankenschwester" herausgefunden und von der LK auch explizit als Lösung, die in der Lücke stehen soll, definiert.

Ausschnitt 14. was ist eine drache [S6_N62_1:48:58.6]

01 ÇİĞ: was ist ober schwester?
+ÇİĞ schaut zu LK
02 (0.3)
03 LK: was ist denn ein o:berschwester?
+LK schaut nach vorne rechts und dann wieder auf ÇİĞ
04 (0.4)
05 NİL: baş hemşire
oberschwester
+LK schaut zu NİL
06 (0.6)
07 LK: <baş hemşire>
<oberschwester>
+LK schaut zu ÇİĞ
08 (0.6)
09 >das sind meistens-< das sind meistens so ältere ↑frauen
+LK schaut zu NİL
+MER gibt das Wörterbuch ihrer Nebensitzerin
10 ja:
11 (0.5)
12 EBR: ((lacht))
13 LK: deswegen werden sie auch hier wie drachen bezeichnet
+LK schaut nach vorne +LK schaut nach vorne rechts
+GAY hält das Wörterbuch, das MER ihr

gibt, auf ihrem Schoß fest
+LK schaut nach vorne links

14 ▶>was ist< eine drache?
+LK schaut nach vorne
+GAY beginnt das Wörterbuch zu aufzuschlagen

15 (1.0)

16 NİL: ejderha=
drache
+ESR bewegt ihre Arme und Hände so wie Flügelschlag

17 ABK: ejderha
drache
+ABK schaut zu LK
+GAY hebt ihren Kopf, schaut zu LK

18 LK: ejderha ne?
drahche
+LK schaut nach vorne links
+GAY legt das Wörterbuch wieder auf ihren Schoß, ohne es zu lesen und schreibt etwas auf das Arbeitsblatt

19 NİL: evet
ja

20 (0.3)

21 LK: weil sie auch sehr fürchterlich sind ne?
+LK schaut auf das Arbeitsblatt

22 diese kranken diese Oberschwestern
+LK schaut nach vorne links

23 (0.5)

24 ÇİĞ: dırdırdırcı mı oluyo hocam
sind das etwa nörgler, herr lehrer

25 (0.5)

26 LK: ja das sind immer so: typen die: (0.3) herumkommandieren (0.3) nicht?
(0.9)

27 die herumkommandieren (0.2) die alles besserwissen (0.2) ja.
(1.1)

28 >weil sie auch ne ganz andere< ausbildung hinter sich haben
+LK schaut auf das Arbeitsblatt

31 und so weiter.

Bevor die LK eventuell zu einer anderen Aufgabe übergeht, initiiert ÇİĞ in Zeile 1 eine Aufforderung zur Worterklärung, und zwar für das Wort "Oberschwester", was im Kurztex t auch vorhanden ist. In der folgenden Zeile (3) richtet die LK diese als eine Gegenfrage an die ganze Klasse, wobei er kurz nach vorne rechts schaut. Nach einer Pause von 0.4 Sekunden liefert NİL die türkische Entsprechung des Wortes "Oberschwester", ohne sich vorher zu Wort zu melden. Die LK schaut zu NİL und akzeptiert diese Antwort, indem er sie langsam, mit

Betonung und gleichbleibender Intonation wiederholt: (“<baş hemşire>“) (vgl. Hellermann, 2003). Und er schaut dabei auf ÇİĞ, was so interpretiert werden kann, dass die LK die Antwort von NİL an ÇİĞ weiterleitet. 0.6 Sekunden später fügt er einen ergänzenden Kommentar hinzu (Zeile 9). Nach 0.5 Sekunden Pause können wir das Lachen von EBR hören. Gleich danach folgt ein weiterer Kommentar aufseiten der LK (Zeile 13), was auf die Beziehung zwischen den Wörtern Oberschwester und Drache im Text hinweist („deswegen werden sie auch hier wie drachen bezeichnet“). Ohne eine Pause einzulegen initiiert er die Frage („>was ist< eine drache?“) (Zeile 14). Nach einer Pause von einer Sekunde sagen NİL und ABK: „ejderha / drache“ (Zeilen 16-17). Die LK akzeptiert diese im folgenden Gesprächsschritt (Z. 18): („ejder↑ha ne?“). Er artikuliert das mit einer steigenden Intonation und Betonung am Anfang der letzten Silbe des Wortes. Ohne Pause fügt er hinzu: („ne?“). Dies spricht er mit einer steigenden Intonation am Wortende aus. In Zeile 19 kommt eine Bestätigung von NİL: („evet / ja“). Nach einer 0.3 Sekunden Pause liefert die LK eine Rechenschaft (Zeile 21-22) über seine Aussage in Zeile 13.

Hier sieht man, dass die LK in Zeile 14 die Frage (“was ist eine drache”) gleich im Anschluss seines eigenen Kommentars (“deswegen werden sie auch hier wie drachen bezeichnet”) initiiert und in Zeile 18 die darauffolgenden Lernerantworten bewertet. Daher geht es bei der Lehrerfrage (“was ist eine drache”) in Zeile 14 offensichtlich um eine solche, deren Antwort der LK bekannt ist. Es geht allerdings nicht um eine neue Thematik oder Episode. Zwischen dem Kommentar und der Frage lässt er keine Pause. Wir können nämlich beobachten, dass das Wort “drache” in seiner vorgehenden Äußerung (Zeile 13) etwas betont war, was eventuell auf seine bestehende oder entstehende Orientierung an der Relevanz des Wortes „drache“ hindeutet. Wir wissen jedoch nicht, ob die Frage nach der Bedeutung von “drache” (Zeile 14) schon zu Beginn dieser Episode auf der pädagogischen Agenda gewesen ist. Aber die sequenzielle Position weist keine problematischen Merkmale wie z. B. fehlende/falsche/dispräferierte Lernerantworten auf. In diesem lokalen Kontext impliziert sie die Handlung der Wissensüberprüfung (*knowledge checking*), denn die Antwort ist der LK bekannt und er will sich vergewissern, ob die Lernenden dieses Wort wissen bzw. seine Erklärung verstehen. Mit anderen Worten: er orientiert sich an der Möglichkeit, dass

die Lernenden oder einige von ihnen dieses Wort nicht kennen. In der Regel wird unter einer Wissensüberprüfung ein bestimmtes Frageformat (*knowledge check* wie z. B. „wissen sie x?“ etc., Kim, 2009) verstanden. Statt einer üblichen Wissensüberprüfungsfrage verwendet die LK hierbei ein “was heißt x?” bzw. „was ist x?“-Format und dies stellt eine andere Answererwartung an Lernenden als nur „Ja“ oder „Nein“. Die Lernenden sollen in diesem Ausschnitt ihr Wissen vorführen (*display of knowledge*), indem sie sagen, was hier „x“ bedeutet. Im Falle einer Ja/Nein-Antwort hätte es allerdings ausschließlich um eine Wissensbehauptung (*claim of knowledge*) gehandelt (für die Differenzierung von Behauptung und Vorführung von Wissen/Verstehen vgl. Koole, 2010).

Außerdem ermöglicht diese wortschatzbezogene und wissensüberprüfende Frage Sprechkanäle für Lernenden, in denen sie sich unabhängig von der Komplexität der unmittelbar vorgehenden Interaktion an einem von der LK spontan eingeführten wortschatzbezogenen Fokus orientieren und somit an der Interaktion teilnehmen können, auch wenn es mit einfachen Antworten erfolgt (Zeilen 16-19). Eine weitere interaktionale Folge im Hinblick auf die Lerngelegenheit (für *learning opportunity* vgl. Waring, 2016) können wir an den non-verbalen Handlungen von GAY in den Zeilen 13-18 erkennen: Gleich nachdem die LK nach dem Wort “drache” gefragt hat, beginnt GAY abrupt, das Wörterbuch aufzuschlagen. Doch bevor sie darin nachschauen kann, wird die Bedeutung von “drache” von anderen Lernenden ausgesprochen (Zeilen 16-17) und anschließend von der LK akzeptiert (Zeile 18). In diesem Augenblick legt GAY das Wörterbuch wieder auf ihren Schoß, ohne es zu lesen. Gleich danach schreibt sie etwas auf das Arbeitsblatt. Diese Beobachtung gibt erkennbar Aufschluss über den veränderten Wissenszustand von GAY, auch wenn die LK womöglich solche Details nicht im Einzelnen folgen kann. Schließlich stellt eine solche wissensüberprüfende Frage von der LK eine Lerngelegenheit für Lernenden dar.

Ein weiteres Beispiel für den Gebrauch von “was heißt x?”-Fragen in diesem Sinne lässt sich im folgenden Ausschnitt sehen. Dieser bildet die Fortsetzung der in Ausschnitt 6 dargestellten Episode, in der basierend auf den vorgegebenen Hinweisen versucht wird, jeweils eine Gruppenbezeichnung zu erraten. Bevor der Ausschnitt beginnt, hat die LK den folgenden Kurztexat laut vorgelesen und versucht Lernerantworten zu elizitieren. Nachdem er eine Erzählsequenz (vor diesem

Ausschnitt) beendet hat, die er vor dem Herausfinden der Lösung initiiert hatte, kündigt er selber an, wie die Lösung der Aufgabe lautet („das sind ↑laien: laien was hier beschrieben wird“) (Z. 1) und initiiert eine spontane “was heißt x?”-Frage („was ist denn ein ↑laie.) (Z. 2).

L..... schreiben ab und zu Leserbriefe, oft aber Ansichtskarten aus dem Urlaub, den sie lieber in einem Kloster oder auf einer Studienreise zwischen griechischen Ruinen als am Strand von Lloret de Mar verbringen.

Abb 14. Ein Ausschnitt aus dem Unterrichtsmaterial (Laien).

Ausschnitt 15. was ist denn ein laie [S6_N68_1:52:04.4]

01 LK: ((schaut auf das Arbeitsblatt und atmet hörbar ein)
 02 das sind ↑laien: laien was hier beschrieben wird
 03 ► was ist denn ein ↑laie.
 04 (2.7)
 +LK schaut um sich
 05 wissen sie was ein ↑laie ist?
 06 (1.1)+(1.0)
 +L? hustet
 07 ca:hil cahil
 unkundig unkundig
 +LK verzerrt seine Stimme
 08 (0.7)

09 ZUH: °ben tam tersini dedim°
 °ich habe genau das gegenteil gesagt°
 10 (0.5)

11 LK: ja
 12 (0.4)
 13 cahil bilgisiz kimselere↑ (0.3) laie denir () laie.
 unkundige und unwissende personen↑ (0.3) nennt man laie () laie.
 14 (1.9)
 15 das wird mit l (0.4) a: (0.4) i: (0.4) e: geschrieben.
 16 (0.8)
 17 l (0.2) a (0.2) i (0.3) e (0.3) laie
 18 (7.1)+(0.7)
 +TUR meldet sich
 19 *laien schreiben ab und zu lesebriefe*
 +TUR nimmt die Hand wieder runter
 20 (1.6)
 21 *oft aber ansichtskarten aus den ferien*
 +LK schaut nach vorne links

22 (0.6)
 23 mesela her gittiği yerden↑ (0.2) bi postkart atar
 beispielsweise er schickt immer eine Postkarte von dort, wo er hinreist
 +LK dreht sich nach vorne rechts
 24 (0.8)
 25 ja
 26 (0.8)
 27 ↑şurayı da gördüm ↑burayı da gördüm
 auch ↑dies habe ich gesehen, auch ↑das habe ich gesehen
 +LK dreht sich nach vorne links
 28 (0.6)
 29 çünkü yeni görmüştür oraları?
 denn er hat diese wohl zum ersten mal gesehen?
 30 (0.2)
 31 büyük iş yapmış gibi↑ ja
 als hätte er eine große arbeit geleistet

In Zeile 2 kündigt er die Antwort der betroffenen Aufgabe „laie“ an und initiiert die Frage („was ist denn ein ↑laie.“), gefolgt von einer Pause von 2.7 Sekunden, während er um sich schaut. Auf das fehlende Zuwortmelden der Lernende hin variiert die LK diese Frage als eine explizite Wissensüberprüfung. Innerhalb von 2.2 Sekunden bekommt er keine Antwort aufseiten der Lernende und liefert selbst die Antwort („cahil cahil“), was die türkische Entsprechung des Wortes „unkundig“ ist. Nach einer weiteren Pause von 0.7 sagt ZUH, die am Anfang dieser Episode, also direkt vor diesem Ausschnitt, den Respons „literat“ gegeben hat, „ben tam tersini söyledim (ich habe genau das Gegenteil gesagt“). Nach einem Fortsetzungssignal erweitert die LK die Erklärung mit einer Betonung und Wiederholung des Wortes „laie“ (Z. 13), gefolgt von einer Pause von 1.9 Sekunden. Dann liefert er verbal das Buchstabieren des Wortes „laie“ (Z. 15). In der folgenden Zeile wiederholt er das Buchstabieren mit einem erhöhten Tempo und anschließend auch die betonte Aussprache des Wortes „laie“. Die darauffolgende Zeitlücke von 7.8 Sekunden weist darauf hin, dass das die Erklärsequenz über das einzelne Wort „laie“ beendet ist. Danach geht er nicht zu einer anderen Episode über, sondern liefert eine Erklärung über den Hinweistext der Aufgabe beginnend mit („laien schreiben ab und zu lesebriefe...“), wobei er auch ein Paar humorvolle Kommentare hinzufügt („...şurayı da gördüm burayı da gördüm / auch dies habe ich gesehen auch das habe ich gesehen...“).

Die fokale “was heißt x?”-Frage („was ist denn ein laie“) (Z. 3) wird nach der Ankündigung der Lösung platziert und impliziert somit eine Wissensüberprüfung, die jedoch von ihrem Design her eine Wissensvorführung relevant macht („was ist denn ein laie“ > „eine laie ist“). Bei Abwesenheit einer Lernerantwort (Z. 4) fügt die LK eine explizite Wissensüberprüfung (*knowledge check*) hinzu („wissen sie was ein laie ist“) (Z. 5), die eher relevant macht, dass Lernende eine Wissensbehauptung vornehmen. Dass die LK hierauf sogar selbst die Antwort liefert, zeigt, dass diese Frage nicht als eine hauptsächliche Elizitierungsfrage gedacht ist, bei der die diskursive Verantwortung beispielsweise stärker auf Lernenden liegen würde. Die “was heißt x?”-Frage in dem vorliegenden Beispiel dient vielmehr zur Sicherstellung des gegenseitigen Verstehens bezüglich eines Wortes nach dessen Gebrauch, was in der Verstehensvorführung von ZUH („ben tam tersini söyledim / ich habe genau das Gegenteil gesagt“) (Z. 9) ersichtlich wird.

Als ein weiteres Argument zur Sicherung des gegenseitigen Verstehens kann die Orientierung der LK an der L1 gezeigt werden: Auf die fehlende Lernerantwort hin liefert die LK selbst eine wiederholte Übersetzung („cahil cahil“) (Z. 7) und eine Definition (Z. 13) des betroffenen Wortes in türkischer Sprache. Damit wird die Identität der Lernenden als türkische Muttersprachler relevant gemacht und die L1 wird als eine Ressource für die Wortklärung herangezogen. Daneben zeugen das Buchstabieren (Z. 15-17) sowie das wiederholte Aussprechen des Wortes (Z. 17) von einer formfokussierten Orientierung der LK (*form-and-accuracy context*, Seedhouse, 2004). Diese formbezogenen Elemente mit relativ langen Pausen dauern in diesem Beispiel über mehrere Beitragskonstruktionseinheiten (Z. 13-17). Erst nach einer relativ langen Lücke von 7.8 Sekunden liest er einen Teil des Hinweistextes der gelösten Aufgabe noch mal vor und fügt einige abschließende Kommentare hinzu.

Auf der sequenziellen Ebene lassen sich - nach der Ankündigung der Lösung in Zeile 2 - zwei verschiedene Erklärsequenzen erkennen. Erstens eine Wortklärsequenz, die durch eine spontane “was heißt x?”-Frage („was ist denn ein laie“) initiiert wird. Zweitens eine Texterklärsequenz bezüglich der betroffenen Episode. Die Pause von 7.8 Sekunden dazwischen deutet darauf hin, dass die zwei Erklärsequenzen in ihrer Konstruktion voneinander klar getrennt sind (Z. 18). Die Relation zwischen beiden Erklärsequenzen hingegen ergibt sich aus der späteren

Funktionalisierung der in der vorgehenden Worterklärsequenz gewonnenen Kenntnisse (Z. 3-17) für die anschließende Texterklärsequenz (Z. 19-31). Die vorgehende Worterklärsequenz ist nicht von Anfang an als eine Grundlage für die zweite Erklärsequenz sondern als eine beiläufige Wissensüberprüfung konstruiert, die in der Interaktion durch eine spontane Frage initiiert wird. Die Bezeichnung „beiläufig“ meint hier, dass diese Fragen nicht als ein Werkzeug, sondern als etwas Zusätzliches konstruiert sind. Im Gegensatz zu diesem Gebrauch waren die „was heißt x?“-Fragen beim Typ 1 als voraussetzende Grundlagen für den unmittelbar folgenden Elizitationsfragen erkennbar.

Der folgende Ausschnitt liefert ein weiteres Beispiel, das sich in den Typ 4 einordnen lässt. Dieser ist aus einer anderen Episode derselben Unterrichtsaktivität entnommen (Erraten einer Gruppenbezeichnung vgl. die folgende Abbildung).

Z..... kontrollieren ungewaschene und ungekämmte Hippies und legen sie in Handschellen, weil der Drogenhund wegen eines vergessenen Hühnchenknochens am Rucksack schnüffelt. Den geschneigelten Großdealer im Mercedes winken sie großzügig durch.

Abb 15. Ein Ausschnitt aus dem Unterrichtsmaterial (Zollbeamten).

Zu Beginn dieser Episode (nicht im Ausschnitt zu sehen) fragt die LK, was die Lösung der letzten Aufgabe in der betroffenen Unterrichtssitzung ist. Dann geschieht ein Austausch über das Wort „Hippie“, was von einem Lernenden initiiert wird. Danach wiederholt die LK seine einleitende Frage (Z. 1).

Ausschnitt 16. was sind zollbeamter [S6_N106_2:20:37.1]

```

01 LK: was ist das jetzt was hier↑ beschrieben wird
    --- 32 Zeilen ausgelassen ---
02 ((nickt zu EBR))
03 (2.2)
04 EBR: zollbeamter?
05 LK: ↑ZOLL↑BEAMTER:
    +LK nickt
06 (0.9)
07 ► was sind zollbeamter
    +LK dreht sich langsam nach vorne
08 (1.6)+(0.6)+(0.6)
    +LK schaut nach vorne Rechts

```

+SER schaut zu LK

09 zollbeamter?
+LK schaut zu SER

10 (1.0)

11 SER: ((hebt den Kopf leicht hoch)) (0.5) kontrol (xxx)
kontrolle

12 L?: zollbeamter

13 EBR: ı: sınır- da
ä: in der grenze
+EBR dreht ihre Hand im Kreis

14 (0.7)

15 LK: ((nickt zu EBR))

16 EBR: ı: kontrol yapıyolar
äh sie machen kontrollen

17 (0.5)

18 HAL: gümrük
zoll

19 (0.3)

20 LK: wie nennt man [die.

21 EBR: [arabaları
autos

22 BUS: >gümrükçü< ((Das Wort gümrükçü gibt es im Türkischen nicht.
Sie kreiert es durch das berufsbezeichnende Suffix „-çü“,
was dem Suffix „-er“ im Deutschen vergleichbar ist.))

23 HAL: gümrük °m[emuru°
zoll°beamter°

24 MAH: [güm↑rük me[muru
↑zollbeamter

25 LK: [gümrük memuru demi (0.3) gümrük memuru
zollbeamter nicht wahr (0.3) zollbeamter

26 (0.4)

27 zollbeamter

Die Aushandlung zwischen der themeneinleitenden Aufforderung und der richtigen Antwort (32 Zeilen) wurde hierbei ausgelassen. In Zeile 4 liefert EBR ihre als –Versuch markierte Antwort (*try-marked* vgl. Sachs und Schegloff, 1979) („zollbeamter?“), was von der LK im unmittelbaren Anschluss akzeptiert wird, indem er diese mit einer steigenden Intonation und dem begleitenden Kopfnicken einleitet, laut äußert und am Wortende verlängert („↑ZOLL↑BEAMTER:“). Nach einer Pause von 0.9 Sekunden in Zeile 7 kommt eine neue Aufforderung aufseiten der LK („was sind zollbeamter“). Er lädt andere Lernende zur Partizipation ein, indem er sich langsam nach vorne dreht und dann wieder nach vorne rechts schaut (Z. 7-8). Nach

einer Pause von 0.6 Sekunden schaut ein Lernender (SER) zur LK und im nächsten Gesprächszug schaut die LK zu SER und fragt gleichzeitig („zollbeamter?“), gefolgt von einer einsekündigen Pause. In Zeile 11 hebt SER den Kopf leicht an und sagt („kontrol (0.5) (xxx)“). Danach ist zu hören, dass ein hier nicht sichtbarer Lernende das deutsche Wort „zollbeamter“ wiederholt. In der folgenden Zeile beginnt EBR mit einer Verzögerung („ı: sınır- da / ä: in der Grenze“) und dreht ihre Hand im Kreis. Nach einer Pause von 0.7 Sekunden nickt die LK ihr zu und sie sagt verzögert („ı: kontrol yapıyolar / äh sie machen Kontrollen“). In Zeile 18 artikuliert HAL das Wort „gümrük / Zoll“, gefolgt von einer Pause von 0.3 Sekunden. Dann variiert die LK seine Frage („wie nennt man die“), wobei EBR ihren vorhin begonnenen inkrementellen Beitrag fortsetzt. In Zeile 22 stellt BUS eine Vermutung an („gümrükçü“) und in der darauffolgenden Zeile liefert HAL die Antwort („gümrük memuru / Zollbeamte“), was von MAH in Überlappung wiederholt wird. Diese Antwort wird von der LK in Zeile 25 akzeptiert und für die ganze Klasse als richtige Antwort definiert, indem er diese zwei Mal auf Türkisch und einmal auf Deutsch wiederholt, wobei zwischen jeder Wiederholung eine erkennbare Pause zu sehen ist.

Auch in diesem Beispiel wird das wiederkehrende Muster des Typs 4 von “was heißt x?”-Fragen deutlich. Dabei wird, insbesondere im Gegensatz zum Typ 1, erst nach dem Gebrauch der Referenz (in diesem Beispiel „Zollbeamter“) bzw. einer akzeptierten Lösung (Z. 5-7) eine “was heißt x?”-Frage gestellt. In diesem Sinne lässt sich diese als eine Nachlaufsequenz (*post-expansion*, vgl. Schegloff, 2007) betrachten, die eine Aufforderung zu einer Erklärung der vorhin gelieferten und akzeptierten Antwort impliziert. Dass die LK beispielsweise nach dem Akzeptieren der richtigen Antwort nicht gleich zu weiteren Fragen übergeht, sondern mit den platzhaltenden Bestätigungen und Wiederholungen offensichtlich Zeit gewinnt (Z. 25-27), weist darauf hin, dass die betroffene Frage-Antwort-Sequenz (Z. 8-27) nicht als Vorlauf für den noch kommenden Teil organisiert wurde. Diese dient vielmehr als eine sekundäre Wissensüberprüfung, die im referenziellen Nachlauf von der Lernerantwort (Z. 4) und der Bestätigung aufseiten der LK (Z. 5) erfolgt, d.h. der Zielreferenz („Zollbeamter“) angehängt.

Interessant ist hierbei, dass sich Lernende (Z. 13, 16, 18, 21-24) primär an der L1 orientieren. Dass die LK diese muttersprachlichen Antworten nicht

sanktioniert, sondern aufgreift und weiterfragt (Z. 20), zeigt aber auch seine Orientierung an der Toleranz für muttersprachliche Lernerantworten an dieser spezifischen Nachlaufposition, was diskursive Verantwortung und Obligationen angeht. Die Frage in Zeile 20 („wie nennt man die“) begrenzt die Antwortoptionen der Lernende sogar zwangsläufig auf L1-Äußerungen, da dieses Fragedesign auf eine direkte Entsprechung zielt und beschreibende mittelbare Antworten (wie z. B. in Z. 11, 13, 16) nicht zulässt. Über den Einsatz der Muttersprache hinaus wird aber auch erkennbar, dass die Lernerantworten, die einer solchen “was heißt x?”-Aufforderung (Typ 4) folgen, vorwiegend als unvollständige Äußerungen ohne Zuwortmeldungen geliefert werden. Dazu gehört beispielsweise, dass SER eine partielle Äußerung liefert (Z. 11), und EBR ihre Äußerung bruchstückhaft über mehrere Turns hinweg kreierte (Z. 13, 16, 21), oder, dass der Beitrag von HAL („gümruk / Zoll“) aufgrund der fehlenden oder der noch hinzuzufügenden Personenbezeichnung unvollständig geäußert wird. Schließlich ist hier von einer relativ lockeren Lernerperspektive die Rede, welche die betroffene “was heißt x?”-Aufforderung (Z. 7) als weniger streng betrachtet, zumal die Lernenden in diesem sequenziellen Kontext erkennbar weniger an einer gutformulierten Antwort arbeiten.

Der folgende Ausschnitt stellt ein weiteres typisches Beispiel für den Typ-4 dar. Auch hier fällt das gleiche Muster auf. So wird von der LK eine “was heißt x?”-Frage im referenziellen Nachlauf gefragt, nachdem eine Lernende (NİL) die richtige Antwort in einer redewendungsbezogenen Aufgabe geliefert hat und diese von der LK akzeptiert worden ist.

Ausschnitt 17. was ist denn die haube [S5_69_2:11:15.7]

```

01  LK:  a:↑ha (0.4) unter die haube kommen ((lacht))
                                     +LK schaut nach vorne Links
                                     +ZUH und NİL melden sich
02      (0.5)
03      ja NİL
04      (0.2)
05  NİL: heiraten
      +NİL lächelt
06      (0.3)
07  LK:  <heira:ten>
      +LK dreht sich nach vorne
08      en ya- en yapacağınız en yanlış işlem o
      das ist das Falscheste, was sie tun können
                                     +LK schaut nach vorne Links

```

09 (0.3)
 10 ja unter die haube kommen
 11 (0.2)
 12 ► was ist denn die ↑haube.
 +LK schaut nach vorne
 13 (0.6)
 +LK schaut nach vorne Links
 14 L?: °haube°
 15 NİL: hm şey şapka gibi (0.1) #1böyle
 ähm dings wie ein hut (0.1) so
 +NİL macht ihre Hände so, als ob sie etwas halten würde



#1 2:11:19.1

16 (0.3)
 17 LK: ((nickt))
 18 ja:
 19 oder auch die motorhaube.
 20 EBR: aynen #2arabanın#3

eben von einem auto

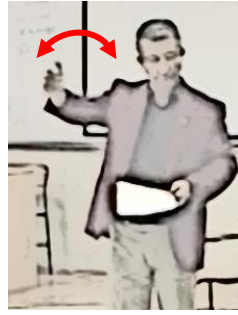


#2 2:11:23.2 #3 2:11:23.6

21 LK: arabanın ön ka#4pa- ön kapağı demi
 die vordere kla- die vordere klappe von einem auto nicht
 +LK macht mit der rechten Hand drei mal einen Bogen in die Luft
 22 (0.3)
 23 kaput#5 (0.7) ja
 die motorhaube



#4 2:11:24.7



#5 2:11:26.3

24

(0.4)

25

das ist eben (0.2) eine haube.

+LK nickt leicht

In Zeile 1 initiiert die LK eine neue Episode mit einer themeneinleitenden Frage, woraufhin ZUH und NİL sich melden. Dann wählt er NİL mit Verwendung einer persönlichen Anrede als nächsten Sprecher aus. Im nächsten Gesprächszug antwortet sie („heiraten“), ohne zu zögern. Die LK akzeptiert ihre Antwort, indem er diese mit einer steigenden Intonation am Wortbeginn und Verlängerung ausspricht. Er fügt dann im gleichen Turn einen humorvollen Kommentar („... yapacağınız en yanlış işlem o / das ist das Falscheste, was sie tun können“) hinzu, gefolgt von einer Pause von 0.3 Sekunden. Beginnend mit einem Fortsetzungssignal wiederholt er die Redewendung und fragt dann nach der Bedeutung eines Worts der Redewendung („was ist denn die †haube.“) (Z. 12), obgleich die Aufgabe der Episode (die Redewendung) von NİL richtig gelöst wurde. Nach einer Pause von 0.6 Sekunden hört man, dass ein Lernender das betroffene Wort leise wiederholt. Ohne sich vorher zu melden, ergreift NİL das Wort und sagt verzögernd („hm şey şapka gibi (0.1) böyle / ähm dings wie ein Hut (0.1) so“), wobei sie mit den Händen das Gesagte bildlich darzustellen versucht. Im nächsten Zug wird diese Antwort von der LK akzeptiert, wobei er die Episode nicht gleich abschließt und einen weiteren Gebrauch des betroffenen Worts liefert („oder auch die motorhaube“). In Zeile 20 richtet sich EBR an der Äußerung der LK aus und versucht eine muttersprachliche Beschreibung hinzuzufügen, indem sie mit der Hand etwas zeigt oder eine körperliche Wortsuche vornimmt. Dies wird durch die Ergänzung der LK überlappt (Z. 20-21). Nach einer Pause von 0.7 Sekunden festigt er explizit die Bedeutung von „haube“ („ja (0.4) das ist eben (0.2) eine haube.“).

Auch hierbei geht es um eine „Was heißt X“-Frage, die sich in den Typ-4 einordnen lässt. In Zeile 10 wiederholt die LK die Redewendung und stellt die fokale

„was heißt x?“-Frage („was ist denn die ↑ haube“), nachdem er die von N1L gelieferte Lösung („heiraten“) akzeptiert hat. In einem solchen sequenziellen Kontext wird diese nicht mehr zur aufgabenbezogenen Elizitierung herangezogen, sondern als eine zusätzliche Wissensüberprüfung im Nachgang eines Elements, was entweder von der LK oder den Lernenden gerade gebraucht wird. Hier wird die Frage („was ist denn die haube“) in den referenziellen Nachlauf von („unter die haube kommen“) platziert.

Wie es auch im vorherigen Beispiel der Fall ist, lässt sich die Orientierung an muttersprachlichen oder bruchstückhaften Antworten als ein regelmäßiges Merkmal in diesem lokalen Kontext beobachten (Z. 15, 20). Auch wenn diese eher unverbindliche Lernerperspektive eventuell bei anderen Kontexten und Typen vorkommen kann, scheint sie beim Typ 4 relativ häufig aufzutreten. Sowohl den Lernenden als auch der LK geht es anscheinend nicht unbedingt darum, eine gutformulierte fremdsprachliche Ausdrucksleistung zu erbringen bzw. zu bekommen. Vielmehr ist von einer Wissensüberprüfung über das einzelne Wort „haube“ die Rede.

Zusammenfassung. Im vorliegenden Unterkapitel ging es im Wesentlichen darum, wie die Lehrkraft einen weiteren ausgeprägten Typ der „was heißt x?“-Fragen (Typ-4) in die Interaktion einbringt (Z. 14:14, 15:3, 16:7, 17:12), in welchem sequenziellen Umfeld dieser benutzt wird, welche Handlungen mit solchen Fragen verbunden sind und welche typischen Folgeerscheinungen dazu beitragen, dass sie sich als ein musterhaftes Phänomen herausstellen. Weiter oben dargestellte Besonderheiten sollen hier mit Verweis auf die einschlägigen Zeilen sämtlicher Ausschnitte des Unterkapitels zusammenfassend vorgelegt werden.

Die auffälligste Besonderheit von Typ-4 „was heißt x?“-Fragen ist es, dass sie – im Gegensatz zum Typ-1 – an einer anscheinend unproblematischen Stelle die Aushandlung zusätzlich um eine Worterklärung expandieren. Es geht also um ein sequenzielles Umfeld, bei dem keine negativ bewertbaren Merkmale wie fehlende, falsche oder dispräferierte Lernerantworten vorhanden sind. Sie folgen entweder auf eine richtige und präferierte Lernerantwort oder erscheinen in der Fortsetzung einer bereits begonnenen Lehreräußerung. So wird zum Beispiel in Zeile 16:4 die richtige Antwort von EBR geliefert („zollbeamter?“) und im nächsten Zug von der LK bestätigt, bevor er in Zeile 16:7 die Frage stellt („was sind

zollbeamter“). Im Ausschnitt 14 wird die fokale “was heißt x?”-Frage anschließend einer Lehrererklärung angefügt, hat aber mit der Hauptelizitierung der betroffenen Aufgabe nichts zu tun (Z. 14). Im Ausschnitt 17 wird die Bedeutung der Redewendung „unter die Haube kommen“ von NİL richtig erraten (Z. 7). Dann wiederholt die LK die Redewendung mit gleichbleibender Intonation und stellt eine “was heißt x?”-Frage („was ist denn die haube“) (Z. 12). Im Ausschnitt 15 hingegen wird die Lösung interessanterweise von der LK selbst als Antwortturn konstruiert (Z. 2), der dann eine “was heißt x?”-Frage initiiert.

An solchen Nachlaufpositionen stimmen die Fragen eher mit der Wissensüberprüfung und Sicherstellung der Intersubjektivität bzw. des gemeinsamen Verstehens über die Referenz (vgl. Brandt, 2011; Kim, 2009) überein. Die LK orientiert sich an der Möglichkeit, dass Lernende oder zumindest einige von ihnen die gerade erwähnte Referenz im Gespräch nicht kennen oder verstehen und deshalb die Partizipanten durch diese Fragekonstellation zu einer Wissensvorführung auffordert (*request for display of knowledge*) und in den meisten Fällen, auch unter reichhaltiger Wiederholung von Definitionen oder Übersetzungen, im Folgeturn das gemeinsame Verstehen zu sichern versucht. Eine wichtige aber nicht die zentrale (also nicht ausnahmslos in allen Fällen auftretende) Besonderheit dieses Typs hingegen ist jedoch die relative Auflockerung von Klassenraumnormen, die sich in den Lernerantworten widerspiegelt. Damit sind locker formulierte Antworten gemeint, bei denen Lernende beispielsweise leichtfertig auf die Muttersprache zurückgreifen und zusätzlich auch in unvollständigen L1-Äußerungen erwidern können. So wird L1 in fünf von acht Fällen dieses Typs als Ressource für die Wissensvorführung aufseiten der Lernende genutzt und in vier davon werden diese nicht von der LK sanktioniert. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Typ 4 mit dessen sequenziellen und interaktionalen Eigenschaften eine verschiedene ‚Form-Handlung-Zusammenhang‘ (vgl. Deppermann, 2008) darstellt.

In diesem Kapitel wurden ausgewählte Gesprächsausschnitte konversationsanalytische analysiert und dargestellt. Demnach lassen sich vier regelmäßig auftretende Typen von “was heißt x?”-Fragen, die von der Lehrkraft herangezogen werden, beobachten (vgl. Tabelle 5): Typ1: verengende “was heißt x?”-Fragen, Typ 2: “was heißt x?”-Fragen als fokussierte Wiederholungen, Typ 3:

„was heißt x?“-Fragen als unspezifische Elizitierungsfragen bei dispräferierten Lernerresponsen, Typ 4: Wissensüberprüfende „was heißt x?“-Fragen im referenziellen Nachlauf. Bei einzelnen Typen bzw. Unterkapiteln wurden die Gesprächsausschnitte, deren Zeile-für-Zeile-Beschreibungen sowie analytischen Behauptungen jeweils mit einer abschließenden Zusammenfassung vorgelegt (für eine komprimierte Darstellung der Befunde vgl. Tabelle 6). Bei den einzelnen Analysen ging es um die Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit. Diese Forschungsfragen entsprechen konversationsanalytischen Gesichtspunkten eines sprachlich-interaktionalen Phänomens (hier: „was heißt x?“-Fragen). Dabei wurde – wo immer sichtbar - auch auf die pädagogischen Intentionen der Lehrkraft im jeweiligen lokalen Kontext (der Gesprächsmomente) eingegangen.

In der Schlussbetrachtung sollen diese Ergebnisse mit den Forschungsfragen der Arbeit in Verbindung gebracht und darauf aufbauend die pädagogischen Implikationen formuliert werden.

Tabelle 6 Komprimierte Darstellung der Befunde

	<u>Sequenzielle Ausgestaltung</u>	<u>Inhaltliche Ausgestaltung</u>	<u>Interaktionspartner</u>
TYP 1: Verengende "was heißt x?"-Fragen	LK: Themeneinleitende Frage L: Nicht-Antwort-Respons LK: →"was heißt x?"-Frage L: Lernerantwort LK: Wiederholung der Hauptfrage oder eine erweiterte Frage	- einzelne Vokabeln einer Redewendung - einzelne Vokabeln einer Äußerung - auch bewusst eingesetzte Fragen nach wohl bekannten Wörtern wie z. B. „Nase“ oder „mit Spielzeug spielen“ - dient nicht primär der Wortklärung, eher als ein Werkzeug zur Lösung der Aufgabe	- Bei der Hälfte aller Fälle ist eine Orientierung am Multilog zu erkennen - Aufgreifen von ungemeldeten Lernerbeiträgen - Körperliche Orientierung der LK - explizit verbale Orientierung an allen Lernenden
TYP 2: "was heißt X"-Fragen als fokussierte Wiederholungen	LK: Themeneinleitende Frage L: Nicht-Antwort-Reaktion LK: Elizitierungen (z. B. verengende Fragen) L: Lernerantwort LK: →"was heißt x?"-Frage (als Wiederholung der themeneinleitenden Frage)	- annähernde Lernerantworten, Vermutungen, Schlussfolgerungen als Frageziel - häufiger Einsatz von "und" Einleitung (and Preface) - häufiger Einsatz von Wörtern "jetzt wohl", "jetzt", "wohl"	- Eine starke Orientierung am Multilog ist zu erkennen
TYP 3: "was heißt X"-Fragen nach dispräferierten Lernerantworten	LK: Themeneinleitende Frage L: Lernerantwort (richtig aber dispräferiert) LK: →"was heißt x?"-Frage L: Nicht-Antwort-Respons LK: Rechenschaft für Frage	- authentische Erzählbeiträge als präferierte Antworten (statt kurzer und knapper Antworten) - wirkt desorientierend (nachfolgende Rechenschaft zur Lösung der Desorientierung)	- Die Adressierung der Frage ist in fast allen Fällen auf eine Einzelperson beschränkt - Fixierung des Blicks - persönliche Anrede - Desorientierung der Interaktionspartner
TYP 4: Wissensüberprüfende "was heißt x?"-Fragen im referenziellen Nachlauf	L: richtige Lernerantwort LK: →Positive Evaluation + "was heißt x?"-Frage --- oder --- LK: bereits begonnene Erzählung + →"was heißt x?"-Frage	- zusätzliche Wissensüberprüfung nach abgeschlossener Aushandlung oder einer relativ unproblematischen Stelle - die Fortsetzung der Interaktion wird nicht auf diese Frage-Antwort aufgebaut (im Unterschied zu Typ 1) - Erzielen von Intersubjektivität - dient primär den Wortklärungszwecken	- Eine starke Orientierung am Multilog ist zu erkennen (Außer einer Instanz sind alle Fälle multilogisch ausgestaltet.) - die Identität der Lernende als türkische Muttersprachler wird dadurch relevant gemacht, dass LK die türkische Entsprechung als Antwort akzeptiert und diese auch manchmal selber liefert - Lockere Lernerantworten sind oft zugelassen - häufiger Einsatz der L1 - häufiger Einsatz von bruchstückhaften Äußerungen - Unaufgeforderte Lerner-Beiträge

Teil 5

Schlussbetrachtung und Ausblick

In diesem letzten Teil der vorliegenden Arbeit sollen die Befunde mit Verweis auf die einschlägige Literatur und in Bezug auf den konkreten Forschungskontext (die universitäre Lehrveranstaltung „Mündliche Kommunikationsfertigkeiten“ als eine deutschsprachige L2-Klasseninteraktion) diskutiert werden. Dabei werden auch Vorschläge im Hinblick auf Unterrichtsplanung und -durchführung gemacht. Die ersten Betrachtungen der Aufnahme haben gezeigt, dass „was heißt x?“-Fragen der Lehrkraft im Unterricht äußerst viel und funktional eingesetzt werden. Dabei geht es neben typischen Themeneinleitungen auch darum, dass diese als eine kontingente Ressource in nicht-themeneinleitenden Positionen (*non-topic-initial positions*) eingesetzt werden. Die vorliegende Arbeit hat sich mit dem Letzteren beschäftigt. Auf der Grundlage der vorhandenen Video- und Audioaufnahmen und deren Analysen wurden vier Typen davon identifiziert, die im vorgehenden Teil der Arbeit anhand von 17 Transkriptausschnitten und deren Analysen detailliert untersucht wurden.

Das Fragestellen stellt eine der meist bekannten Formen der Lehrersprache dar (vgl. Lee, 2006). Es gibt mehrere Studien, die sich zentral mit Lehrerfragen oder mit Fragen in der Klassenrauminteraktion beschäftigen (Bozbiyık, 2017; Hosoda und Aline, 2013; Koshik, 2002a, 2002b, 2003, 2005a, 2010; Lee, 2006, 2008; Margutti, 2010; Mehan, 1979; Zemel und Koschmann, 2011;). Diese legen unterschiedliche Aspekte von Fragepraktiken vor. So haben die früheren Arbeiten die epistemische Grundunterscheidung ‚Vorführfragen vs. referenzielle Fragen‘ (Long und Sato, 1983; Mehan, 1979; Searle, 1969) bei Fragepraktiken in den Vordergrund gebracht. Long und Sato (1983) haben behauptet, dass referenzielle Fragen beim Fremdsprachenlernen und -lehren effizienter als Vorführfragen sind, da sie einen relativ authentischen Sprachgebrauch fördern würden. So wurde die Effizienz und Häufigkeit dieser Dichotomie auch von anderen Forschern untersucht (David, 2007; Özcan, 2010; Shomossi, 2004 zitiert nach Sert, 2011). Auf der anderen Seite hat Koshik (2010) auf die Kritik an der Generalisierung dieser Dichotomie (Banbrook und Skehan, 1990; Storhammer, 1996; Van Lier, 1988) verwiesen und selbst verschiedene Fragepraktiken vorgelegt, womit sie zeigte, dass beispielsweise in der Kategorie ‚Vorführfragen‘ verschiedene Fragepraktiken

in Bezug auf ihre Form und Funktion sein können (Koshik, 2002a, 2002b, 2003, 2005a, 2010). In Übereinstimmung damit betonte auch Lee (2006), dass Fragepraktiken in Bezug auf ihre sequenzielle Organisation und lokale Kontingenz untersucht werden sollten. Somit sei möglich herauszufinden, dass eine Vorführfrage in einer sinnvollen Gelenkstelle (*junction*) im Gespräch weitere Handlungen durchführen kann, zu denen sie außer diesem Kontext eventuell nicht in der Lage ist. Die „was heißt x?“-Fragen in nicht-themeneinleitenden Positionen (vgl. Teil 4) lassen sich ebenso als ein kontingenter Gebrauch betrachten und deren Untersuchung kann sich theoretisch auf den gerade oben erwähnten Aufruf von Lee (2006) zurückführen.

In der vorliegenden Arbeit wurden vier sequenzielle Muster für das Stellen von „was heißt x?“-Fragen identifiziert, die im vorigen Kapitel ausführlich dargestellt worden sind: (1) verengende „was heißt x?“-Fragen, (2) „was heißt x?“-Fragen als fokussierte Wiederholungen, (3) „was heißt x?“-Fragen als unspezifische Elizitierungsfragen bei dispräferierten Lernerresponen und (4) wissensüberprüfende „was heißt x?“-Fragen im referenziellen Nachlauf. Beim ersten Typ handelt es sich um diejenigen „was heißt x?“-Fragen, die nach einer problematischen Stelle wie beispielsweise bei einem Nicht-Antwort-Respons auf eine vorgehende Frage instrumentalisiert werden, wobei der vorherige Fokus auf einer strukturell beobachtbaren Ebene (unabhängig von seiner Bedeutung) verengt wird.

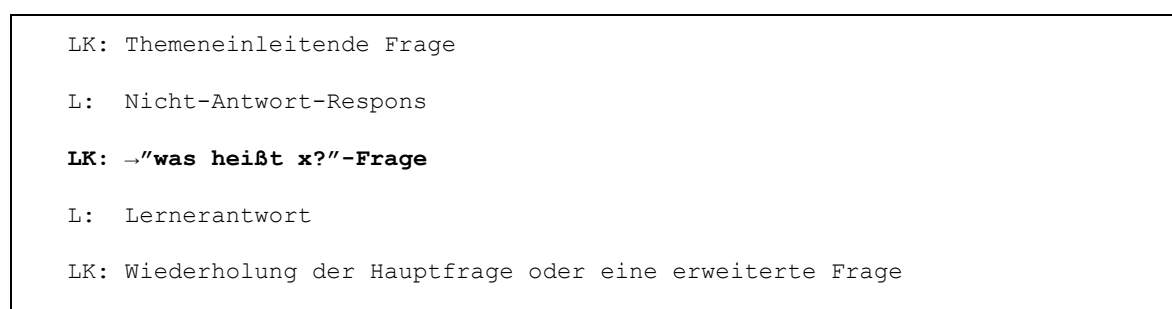


Abb 16. Sequenzmuster des Typs-1 (Wiederholung der Abbildung 7).

Bei diesen Fragestellungen (unter Berücksichtigung des weiteren Gesprächsverlaufs) offenbart sich oft eine Annahme der Lehrkraft, damit einen Hinweis geliefert zu haben. Denn danach kommt sie zum übergreifenden Rahmen zurück und erwartet von den Lernenden, dass sie dann die ursprünglich themeneinleitende Frage beantworten. Bei der Hälfte aller Fälle bei diesem Typ

orientiert sie sich entweder verbal oder körperlich an der ganzen Klasse bzw. an einer multilogischen Partizipationstruktur (Schwab, 2011). Im Hinblick auf das Praxisfeld „Konversationsunterricht“, was auch den Forschungskontext der vorliegenden Arbeit darstellt, ergeben sich aus dem Typ 1 bestimmte Implikationen. Die Lernenden, welche die Antwort auf die verengende Frage kennen, jedoch keine parate Lösung auf die vorausgehende weite Frage der Lehrkraft hatten, können auch am Gespräch teilnehmen, indem sie von dieser Fragestrategie der Lehrkraft profitieren. Deshalb ist es vorstellbar, dass eine solche verengende Fragestrategie für eine gemischte Lernergruppe (vgl. Kapitel 1.1.3) besonders sinnvoll ist. Außerdem entstehen durch den Einsatz von Typ 1 auch emergente Worterklärungen. Dadurch können auch Lernende, die die von der Lehrkraft gefragten Vokabeln oder Phrasen nicht kennen, Zugang zum lexikalischen Wissen erhalten, nachdem sie dieses zuerst im Kontext gehört haben.

Der Typ 2 ‚fokussierte Wiederholung‘ zeichnet sich auch durch ein erkennbares sequenzielles Muster aus (siehe Abb. 17). Dieser wird von der Lehrkraft auf folgende zuvor geäußerten Elemente angewandt: (1) eine ursprüngliche themeneinleitende Frage der Lehrkraft, auf die die Lernende keinen Antwortrespons liefern; (2) eine oder mehrere Nebensequenzen, die oft einen Hinweis zur Lösung liefern. Die Lehrkraft stellt daraufhin eine „was heißt x?“-Frage, die hier als ‚fokussierte Wiederholung‘ betrachtet wird, womit auf die ursprüngliche themeneinleitende Aufforderung verwiesen wird.

LK: Themeneinleitende Frage
L: Nicht-Antwort-Reaktion
LK: Elizitierungen (z. B. verengende Fragen)
L: Lernerantwort
LK: –"was heißt x?"-Frage (als Wiederholung der themeneinleitenden Frage)

Abb 17. Sequenzmuster des Typs-2 (Wiederholung der Abbildung 11).

Die Lehrkraft weist damit die Orientierung auf, wie Lernende die ursprüngliche Frage eventuell nun beantworten können. Diese Orientierung impliziert auch eine höhere epistemische Verantwortung der Lernenden, als das bei der ursprünglichen Aufforderung der Fall war. Also sollten sie durch die zusätzliche Aushandlung in der Nebensequenz oder den dadurch gelieferten Hinweis in der

Lage sein, antworten zu können. Daher wurde beobachtet, dass annähernde Lernerantworten, Vermutungen oder Schlussfolgerungen aufseiten der Lernende als ein relevanter Antworttyp in den folgenden Gesprächszügen vorkommen. Neben dem sequenziellen Muster deuten auch bestimmte Turndesignmerkmale (z. B. „wohl“, „jetzt“ etc.) bei fokussierten Wiederholungen auf den Vermutungscharakter der erwarteten Antwort. Charakteristisch für diesen Typ ist auch, dass die Lehrkraft dabei stark am Multilog orientiert ist. Für das Praxisfeld „Konversationsunterricht“ können solche Fragen sinnvoll sein, weil dadurch im Hier-und-Jetzt produzierte Lernerbeiträge gefördert werden können, die im Vergleich zu fertigen Antworten als noch wertvoller zu betrachten sind. Außerdem lässt sich vorstellen, dass fokussierte Wiederholungen aufgrund der Rückbezüge auf die Vorgängerelemente mehr oder weniger aufmerksames Zuhören aufseiten der Lernenden erfordern, was wiederum eine wichtige Komponente einer Konversation bzw. eines Konversationsunterrichts darstellt. Denn es ist nicht *a priori* auszuschließen, dass in einer sprachlich gemischten Lernergruppe einige Lernende den roten Faden verlieren können.

Der dritte Typ (siehe Abb. 18) bildet einen interessanten Gebrauch von „was heißt x?“-Fragen, wonach die Lehrkraft auf eine richtige, aber dispräferierte Antwort erst einmal keine Evaluation liefert und stattdessen die in der ersten Position gestellte „was heißt x?“-Frage wiederholt. Es wurde hierbei beobachtet, dass die Lernenden im nächsten Gesprächszug nicht antworten können und die Lehrkraft eine Rechenschaft (*account*) für die erneute Fragestellung liefern muss.

LK: Themeneinleitende Frage
L: Lernerantwort (richtig aber dispräferiert)
LK: –"was heißt x?"-Frage
L: Nicht-Antwort-Respons
LK: Rechenschaft für Frage

Abb 18. Sequenzmuster des Typs-3.

In den darauffolgenden Gesprächsverläufen sieht man, dass die Lehrkraft authentische und längere Gesprächsbeiträge (wie bei Erzählfragen, vgl. Thompson, Fox, Couper-Kuhlen, 2015) erwartet und nicht kurze und knappe Antworten. Die sequenzielle Positionierung solcher Fragen an der Stelle einer fehlenden Evaluation bringt allerdings die Intersubjektivität in Gefahr. Es wurde beobachtet, dass die

Lehrkraft bei diesem Typ – im Unterschied zu anderen Typen – nicht nach einem Multilog strebt. Nach einer Dispräferenz zeigenden vorübergehenden Blickvermeidung fixiert sie den Blick auf den fokalen Lernenden zurück und spricht sie persönlich an, d. h. es besteht ein Zugzwang für den jeweils betreffenden Lernenden. Dabei sind es ambivalente Fragestellungen, deren Präferenz einer authentischen oder längeren Lernerantwort erst durch eine Rechenschaft der Lehrkraft sowie durch seine weiteren Orientierungen im Nachhinein offensichtlich wird. Obschon authentische oder längere Lernerantworten insbesondere für einen Konversationsunterricht selbstverständlich von Interesse sind, werden deren Elizitierungsversuche durch solche Fragen in einem solchen sequenziellen Umfeld in der vorliegenden Arbeit – im Unterschied zu anderen Typen – als kontraproduktiv betrachtet. Man kann sich sogar vorstellen, dass die Lernenden frustriert werden und sich bei anderen, künftigen Sprechanschlüssen nicht mehr zu Wort melden.

Der vierte Typ „wissensüberprüfende ‚was heißt x?‘-Fragen im referenziellen Nachlauf (siehe Abb. 19) meint hier – im Gegensatz zu den Typen 1 und 2 - eine zusätzliche Wissensüberprüfung nach einer abgeschlossenen Aushandlung oder einer unproblematischen Stelle, bei dem keine negativ bewertbaren Merkmale wie fehlende, falsche oder dispräferierte Lernerantworten erkennbar sind. Sie folgen stattdessen entweder auf eine richtige und präferierte Lernerantwort oder erscheinen in der Fortsetzung einer bereits begonnenen Lehreräußerung. An solchen Nachlaufpositionen haben die „was heißt x?“-Fragen vielmehr die Funktion der Wissensüberprüfung und Sicherstellung der Intersubjektivität der Referenz. Dies stellt einen Beitrag zu Wissensüberprüfungen dar, welche typischerweise explizit mit der Ressource „wissen sie? / do you know?“ durchgeführt werden (Kim, 2009).

<p>L: richtige Lernerantwort LK: →Positive Evaluation + „was heißt x?“-Frage</p> <p>--- oder ---</p> <p>LK: bereits begonnene Erzählung + →„was heißt x?“-Frage</p>
--

Abb 19. Sequenzmuster des Typs-4 (Wiederholung der Abbildung 12).

Die Orientierung der Lehrkraft gibt Aufschluss über seine potenzielle Annahme über den Wissensstatus der Lernenden. Denn sie orientiert sich - in einer unproblematischen Stelle - an der Möglichkeit, dass Lernende oder zumindest

einige von ihnen die vorhin artikulierte Referenz nicht kennen oder nicht verstehen. Daher dienen diese Fragen auch der spontanen Worterklärung (*on-the-fly word explanation*, Mortensen, 2011). In darauffolgenden Gesprächszügen wurden zudem aufgelockerte Antworten beobachtet, bei denen aufseiten der Lernenden auf L1-Äußerungen oder bruchstückhafte Antworten leichtfertig zurückgegriffen wird, was in meisten Fällen dieses Typs von der Lehrkraft toleriert wird. Das heißt, bei diesem Typ mit gerade skizzierten sequentiellen Mustern generieren sowohl die Lehrkraft als auch Lernende gemeinsam durch ihre Orientierungen eine aufgelockerte Stimmung. Für das Praxisfeld "Konversationsunterricht", wo generell *meaning-and-fluency* Kontext (Seedhouse, 2004) herrscht, bietet diese Ressource eine dynamische Evaluationsmöglichkeit für die Lehrkraft. Darüber hinaus ist es denkbar, dass darauffolgende Lernerantworten oder Lehrerklärungen für weitere Lernende mit unterschiedlichen Niveaus neue Lerngelegenheiten bieten können. Schließlich lässt sich zusammenfassen, dass „was heißt x?“-Fragen bei diesen vier Typen zur Durchführung diverser Handlungen im Klassenraum verwendet werden und dabei sich die Lehrkraft daran orientiert, bestimmte Responstypen zu bekommen. Dies bezieht sich nicht auf eine definitorische Beschreibung, sondern auf die Beobachtung solcher Vorführfragen in ihrer sequenziellen Positionierung und lokalen Kontingenz, wodurch diese Arbeit sich an dem Kritik und Aufruf von Lee (2006) anschließt und einen weiteren Beitrag zum Thema ‚Lehrerfragepraktiken‘ leistet.

Bezüglich der „was heißt x?“-Fragen wurde – während der Verfassung der vorliegenden Arbeit - eine weitere konversationsanalytische Arbeit im Kontext ‚Türkisch-als-Fremdsprache‘ (Sumruk, 2019) publiziert. Sumruk gestaltete ihre Untersuchung mit einem Fokus auf das Wortschatzlernen. Sie beschreibt zwar auch, wie diese Fragen an die Lernenden gerichtet werden, jedoch wählt sie die „was heißt x?“-Fragen als ein interaktionales Umfeld für die Verwendung weiterer diverser Ressourcen aus. Sie kommt erstens zu dem Schluss, dass diejenigen „was heißt x?“-Fragen, die mit weiteren Ressourcen (Demonstrativwörter; verkörperlichte Ressourcen; die im Lernumfeld befindlichen Materialien und Medien; erneute Stellung der betroffenen Frage durch Reformulierung) zusammen verwendet werden, mehr präferierte Antworten elizitieren können als in den Fällen, wo diese Fragen ohne weitere Ressourcen artikuliert werden. Zweitens ging es bei ihr um die

nachfolgenden Ressourcen (Zeit zu lassen, Hinweise zu geben, Reparatur vorzunehmen, präferierte Lernerantworten zu wiederholen). Drittens zeigt sie die präferierten Responstypen auf die „was heißt x?“-Fragen der Lehrkraft. So umfasst ihre Arbeit solche Ressourcen, die die „was heißt x?“-Fragen umschließen. Stattdessen geht es bei der vorliegenden Arbeit um den Gebrauch von „was heißt x?“-Fragen an sich, als eine verfestigte musterhafte Ressource, die ihre Funktion aus ihrem sequenziellen und kontingenten Kontext zu erhalten scheint. Darüber hinaus identifiziert Sumruk vier verschiedene präferierte Antworttypen: Definieren, Lieferung eines Synonyms, körpersprachliche Antwort und die Antwort in einer anderen Sprache, während bei der vorliegenden Arbeit weitere präferierte Antworttypen dazu hinzukommen: annähernde Antworten bzw. Vermutungen oder Schlussfolgerungen (Typ 2); längere und authentische Antworten (Typ 3). Die präferierten Antworten in den Typen 1 und 4 weisen Ähnlichkeiten mit den Befunden von Sumruk auf. Insofern kann gesagt werden, dass beide Arbeiten verschiedene und somit komplementäre Befunde zum Fokus „was heißt x?“-Fragen der Lehrkraft in der Klasseninteraktion liefern.

Es sei hier angemerkt, dass die vorliegende Arbeit der Beschränkung unterliegt, dass die Daten nur aus einer Lehrveranstaltung stammen. Diese Beschränkung betrifft grundsätzlich alle Untersuchungen, die auf einem einzigen Datensatz fundieren. Die Befunde basieren allerdings auf den wiederholenden Instanzen, welche durch detaillierte Transkriptausschnitte klar vorgelegt wurden. In diesem Sinne spiegeln diese Befunde einen Teil der Realität wider, sollten jedoch durch weitere Arbeiten ergänzt werden.

Die vorliegende Arbeit hat am Beispiel der hier behandelten vier „was heißt x?“-Fragetypen gezeigt, dass das Fragedesign für die Erfüllung der Ziele des Konversationsunterrichts entscheidend ist. Daher besteht für die Lehrkraft die Notwendigkeit, ihre Fragen möglichst sinnvoll zu gestalten. In diesem Zusammenhang lässt sich Folgendes als ein zu verbessernder Punkt betrachten. Beispielsweise scheint beim Typ 3 die „was heißt x?“-Frage mit der beobachtbaren Intention der Lehrkraft nicht übereinzustimmen. So bekommt die Lehrkraft auf seine ursprüngliche themeneinleitende Frage eine kurze und kompakte Definition, die nicht falsch ist. Dennoch stellt sie erneut eine „was heißt x?“-Frage an dieselbe Person. Dabei hat sie allerdings die Erwartung, dass diese(r) Lernende mit eigenen

Worten spricht, anstatt dass er/sie eine knappe wörterbuchmäßige Definition liefert, was wir im kommenden Gesprächsverlauf erfahren. In Bezug auf den Konversationsunterricht und dessen Ziele zur Entwicklung der Sprechfertigkeit, kann eine solche Lehrererwartung an authentischen Erklärungen als selbstverständlich gesehen werden. Aber die Lehrpraktiken, darunter auch Fragepraktiken, sollten dieser Erwartung entsprechend gestaltet werden. Auf widersprüchliche Weise verweist der Typ 3 „was heißt x?“ nicht auf diese Erwartung. Den Lehrkräften kann dementsprechend die Empfehlung unterbreitet werden, dass sie solche Aufforderungen mit einer deutlichen und unmissverständlichen Variierung gestalten sollten. Denn es soll somit vermieden werden, dass die Fragen (hier „was heißt x?“-Frage des Typ 3) aufseiten der Lernenden als eine bloße Reparaturinitiierung rezipiert werden und folglich zur Desorientierung führen. Der Typ 1 „was heißt x?“ hingegen zeichnet sich durch dessen hinweisenden Charakter aus. Im Falle eines Nicht-Antwort-Responses können sie zur Progression des Gesprächs beitragen und - da sie einen kontingenten, erweiterbaren Zwischenschritt darstellen – können sie eine sukzessive Lösung für dieses interaktionale Problem initiieren. In mehreren Beispielen konnte gezeigt werden, dass sie eine Grundlage für das Stellen des Typs 2 „was heißt x?“ (fokussierte Wiederholung als Auslöseelement) darstellen, d. h. die Typen 1 und 2 „was heißt x?“ bei einer pädagogisch sinnvollen Elizitation zusammenkommen. Zur Verbesserung der klasseninteraktionalen Kompetenz (*classroom interactional competence CIC*, Seedhouse und Walsh, 2010) wird Lehrkräften hierbei vorgeschlagen, diese Elizitationsstrategie noch effektiver einzusetzen. Hierfür kann man zum Beispiel eine verlängerte Wartezeit nach Typ 2 einberaumen, um dessen Kraft zu potenzieren. Der Typ 2 macht insbesondere annähernde Lernerantworten, Vermutungen etc. nächstrelevant, was für einen Konversationsunterricht zweifellos sehr wertvoll ist. Aus diesem Grund sollte dieser Moment bzw. interaktionale Gelenkstelle (*junction*) durch die Lehrkraft bewusst und effektiv eingesetzt werden. Das könnte zum Beispiel umfassen, dass man nicht gleich auf diese Strategie verzichtet, falls die Lernenden auf Typ 2 zunächst mit Schweigen reagieren. Der Typ 4 „was heißt x?“ hingegen ist aus pädagogischer Sicht als eine informelle Evaluationsmöglichkeit (*informal assessment opportunity* vgl. Can Daşkın, 2017; Rea-Dickins, 2001; Ruiz-Primo, 2011) zu betrachten. Rea-Dickins (2001) unterstreicht die Bedeutung der Beziehung zwischen Evaluation und motivationalen

Aspekten. In Übereinstimmung damit geht der Typ 4 „was heißt x?“ in vielen Transkriptausschnitten der vorliegenden Arbeit mit einer Auflockerung der aufgabenbezogenen Normen einher. Deswegen lässt sich daraus eventuell schlussfolgern, dass dieser ein positives Beispiel für eine informelle Evaluation liefert, das sich auf die Lernenden motivierend auswirkt. Aus diesen Gründen kommt diesem Typ vor allem in einem ‚mündlichen‘ Unterricht eine besondere Bedeutung zu. Schließlich lässt sich den Lehrkräften empfehlen, von Wissensüberprüfungen mit einem offenen Designformat (wie „was heißt x?“) zu profitieren, welches eine Wissensvorführung der Lernenden erfordert. Denn diese Wissensvorführung verbunden mit einer darauffolgenden reichhaltigen Lehrererklärung im Klassenraum kann gleichzeitig als eine spontane Wortschatzlernegelegenheit (vgl. Mortensen, 2011) für andere Lernende fungieren.

Ein weiterer Vorschlag bezieht sich auf das spezifische Praxisfeld des fremdsprachlichen Unterrichts „Mündliche Kommunikationsfertigkeiten“. Selbstverständlich steht die Mündlichkeit im Zentrum dieser Lehrveranstaltung und dieser Vorrang des Mündlichen macht eine konversationsanalytische Untersuchung in diesem Praxisfeld besonders relevant. Die potenziellen Beiträge der Konversationsanalyse betreffen hierbei nicht nur die Vermittlungsprozesse (methodische Aspekte), sondern auch die inhaltliche Gestaltung (didaktische Aspekte), da die Mündlichkeit bzw. die Konversation als primäres Ziel des Konversationsunterrichts gilt (siehe Kapitel: Konversationsanalyse als Mittel für die inhaltliche Gestaltung von konversationsorientierten Lehrveranstaltungen). Auch das von Wong und Waring (2010) vorgeschlagene Konzept zur Fremd- und Zweitsprachenpädagogik wird durch den Konversationsbegriff sowie Einsichten aus der Konversationsanalyse unterstützt. Sie konstatieren, dass der Stellenwert der Konversation als Grundlage allen Sprachlernens nicht genug betont werden kann. So wird bei ihnen „das Lernen und Lehren der Konversation“ (*teaching conversation*) als das zentrale Ziel der „Zweitsprachenpädagogik“ (*second language pedagogy*) erachtet. Davon ausgehend kann in der vorliegenden Arbeit Dozierenden (*teacher trainers*) in der Lehrerausbildung und Lehrkräften empfohlen werden, Konversationsmechanismen genügend Platz bei der Planung und Durchführung des Konversationsunterrichts einzuräumen. Den Forschenden hingegen, die sich mit diesem Themenbereich beschäftigen, lässt sich deswegen

der Vorschlag unterbreiten, den Konversationsunterricht als eine Art L2-Unterricht aus der Perspektive der natürlich auftretenden sozialen Interaktion zu untersuchen, um der Realität dieses Praxisfelds schrittweise näher zu kommen. Daraus gewonnene Erkenntnisse können nicht nur den Konversationsunterricht verbessern, sondern auch wichtige Anreize für Sprechaktivitäten im allgemeinen L2-Unterricht liefern.

Literaturverzeichnis

- Akdoğan, F. (2003). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Bestandsaufnahme und Prognosen *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 30, 46-55.
- Aktaş, T., & İşigüzel, B. (2013). Almanca Öğretmen Adaylarının Almanca Konuşma Becerilerine İlişkin Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 721-731.
- Allen, J. P. B., Fröhlich, M., & Spada, N. (1984). The communicative orientation of language teaching: an observation scheme. In J. Handscombe, R. Orem & B. P. Taylor (Hrsg.), *TESOL 83: the Question of Control* (S. 231-252). Washington, DC: TESOL.
- Alm, M. (2016). Zur Rolle der Intonation bei der Satzdefinition am Beispiel von deklarativen Fragen. In R. Finkbeiner & J. Meibauer (Hrsg.), *Satztypen und Konstruktionen* (S. 236-266). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Auer, P. (2005). Projection in Interaction and Projection in Grammar. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 25(1).
- Balaman, U. (2019). Sequential organization of hinting in online task-oriented L2 interaction. *Text & Talk*, 39(4), 511-534. doi: 10.1515/text-2019-2038
- Banbrook, L., & Skehan, P. (1989). Classrooms and Display Questions. In C. Brumfit & R. Mitchell (Hrsg.), *Research in the Language Classroom* (S. 141-152). Southampton: Modern English Publications and The British Council.
- Beach, W. A., & Metzger, T. (1997). Claiming Insufficient Knowledge. *Human Communication Research*, 23(4), 562-588. doi: 10.1111/j.1468-2958.1997.tb00410.x
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith, J. F. L. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bilen, H. (1995). Spracharbeit mit Rückkehrerstudenten an der Istanbul Universität. In D. A. Ausstauschdienst, G. I. Ankara & P. F. d. A. U. i. Eskişehir (Hrsg.), *Der Beitrag der türkischen Germanistik zu der internationalen Germanistik: Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistiksymposiums* (S. 173-190).

Eskişehir: Deutscher Akademischer Ausstauschdienst/Goethe Institut Ankara/ETAM A. Ş. Eskişehir.

- Bozbıyık, M. (2017). *The implementation of VEO in an english language education context: a focus on teacher questioning practices*. MA Thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brandt, A. (2011). *The maintenance of mutual understanding in online second language talk*. PhD Dissertation, Newcastle University, Newcastle
- Casper-Hehne, H., & Middeke, A. (Hrsg.). (2009). *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Clayman, S. E. (1993). Reformulating the question: A device for answering/not answering questions in news interviews and press conferences. *Text*, 13(2), 159-188.
- Daşkın, N. C. (2017). A conversation analytic investigation into L2 classroom interaction and informal formative assessment. *ELT Research Journal*, 6(1), 4-24.
- David, O. F. (2007). Teacher's questioning behaviour and ESL classroom interaction pattern. *Humanity & Social Sciences Journal*, 2(22), 127-131.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche Analysieren: Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Drew, P. (2013). Turns Design. In J. Sidnell & T. Stivers (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis* (S. 131-149). London: Wiley-Blackwell.
- Edmondson, W. J., & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. Aufl.): A. Franke UTB.
- Ehrlich, K. (2010). epistemisch. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 67). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- ELAN (Version 5.0) [Software]. (2017, Oktober 25). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Abgerufen von <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

- Enfield, N. J. (2013). Reference in Conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis* (S. 433-454). London: Wiley-Blackwell.
- Enfield, N. J., Stivers, T., & Levinson, S. C. (2010). Question–response sequences in conversation across ten languages: An introduction. *Journal of Pragmatics*, 42(10), 2615-2619. doi: 10.1016/j.pragma.2010.04.001
- Epistemic. (2019). In *Cambridge-Dictionary*. Abgerufen von <https://dictionary.cambridge.org/tr/sözlük/ingilizce/epistemic>
- Europarat. (2001). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Evans, T. P. (1970). *Flanders System of Interaction Analysis and Science Teacher Effectiveness*. Beitrag präsentiert auf der Forty-Third Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Minneapolis, Minnesota. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED059094.pdf>
- Fabian, A. (2015). [Rezension zu dem Buch Konstruktionsgrammatik V. Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten, von Jörg Bücker, Susanne Günthner, Wolfgang Imo]. *Gesprächsforschung*(16), 300-313.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91(Focus Issue), 800-819.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teacher Behaviour*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Freed, A. F. (2015). Institutional Discourse. In K. Tracy, C. Ilie & T. Sandel (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Language & Social Interaction* (S. 1-18). Boston: John Wiley & Sons.
- Freed, A. F., & Ehrlich, S. (Hrsg.). (2010). *"Why Do You Ask?": The Function of Questions in Institutional Discourse*. Oxford / New York: Oxford University Press.

- Friedman, D. A. (2012). How to collect and analyze qualitative data. In A. Mackey & S. M. Gass (Hrsg.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (S. 180-201). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gardner, R., & Wagner, J. (Hrsg.). (2004). *Second Language Conversations*. London / New York: Continuum.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Genç, A. (1997). Einstufungstests und die Bedeutung des Vorbereitungsprogramms in den DaF-Abteilungen. In H. Salihoğlu (Hrsg.), *Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi - Hedefler ve Beklentiler Uluslararası Sempozyumu* (S. 315-324). Ankara - Hacettepe Üniversitesi: Milli Eğitim Basımevi.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.
- Goodwin, C. (1980). Restarts, Pauses, and the Achievement of a State of Mutual Gaze at TurnBeginning. *Sociological Inquiry*, 50(3-4), 272-302.
- Güler, G. (2002). Zertifizierung von Sprachkenntnissen im Hochschulbereich - Überlegungen zum Einsatz von Sprachtests an der Deutschdidaktik-Abteilung der Uludağ Universität. In M. Çakır, İ. Öztürk & C. Yıldız (Hrsg.), *Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei* (S. 275-281). Aachen: Shaker Verlag.
- Gülich, E., & Mondada, L. (2008). *Konversationsanalyse: Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Gündoğar, F. (2009). Die Deutschlehrausbildung an den türkischen Universitäten im Wandel – Perspektivenwechsel oder Neuorientierung? In H. Casper-Hehne & A. Middeke (Hrsg.), *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum* (S. 97-104). Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen.
- Günthner, S. (2015). Grammatische Konstruktionen im Kontext sequenzieller Praktiken – ,was heißt x'-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch. In J. Bucker, S. Günthner & W. Imo (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik V: Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern*,

kommunikativen Gattungen und Textsorten (S. 187-218). Tübingen: Stauffenburg.

Günthner, S. (2018). Routinisierte Muster in der Interaktion. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 29-50): De Gruyter. Abgerufen von <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/486177>. doi: 10.1515/9783110538601-003

Hacısalihoglu, E., & Yıldız, C. (2004). Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştiren Programlardaki "Konuşma Becerileri" Derslerine Yönelik Bir Model Önerisi *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi* (Band IV, S. 2615-2628). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Geliştirme Derneği.

Hartenburg, J. (1998). Was muß, was soll ein Deutschlehrer können? In H. Salihoğlu (Hrsg.), *Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi - Hedefler ve Beklentiler Uluslararası Sempozyumu: Açış Konuşmaları ve Bildiriler* (S. 133-154). Hacettepe Üniversitesi - Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Hayano, K. (2013). Question Design in Conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis* (S. 395-414). London: Blackwell.

Heath, C. (1984). Talk and reciprocity: sequential organization in speech and body movement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action* (S. 247-265).

Hellermann, J. (2003). The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. *Language in Society*, 32, 79-104.

Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2013). The Conversation Analytic Approach to Transcription. In J. Sidnell & T. Stivers (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis* (S. 57-77). London: Wiley-Blackwell.

Heritage, J. (1984). A change - of - state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of social action:*

- Studies in conversation analysis* (S. 299 – 345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2002). The limits of questioning: negative interrogatives and hostile question content. *Journal of Pragmatics*, 34(2002), 1427-1446.
- Heritage, J. (2004). Conversation Analysis and Institutional Talk. In R. Sanders & K. Fitch (Hrsg.), *Handbook Language and Social Interaction* (S. 103-147). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Heritage, J. (2010). Questioning in Medicine. In A. F. Freed & S. Ehrlich (Hrsg.), *"Why Do You Ask?": The Function of Questions in Institutional Discourse* (S. 42-68). Oxford / New York: Oxford University Press.
- Heritage, J. (2012a). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 30-52. doi: 10.1080/08351813.2012.646685
- Heritage, J. (2012b). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on language and social interaction*, 45(1), 1-29.
- Heritage, J. (2013). Epistemics in Conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis* (S. 370-394). London: Blackwell.
- Hosoda, Y., & Aline, D. (2013). Two preferences in question–answer sequences in language classroom context. *Classroom Discourse*, 4(1), 63-88. doi: 10.1080/19463014.2013.783497
- Hultgren, A. K., & Cameron, D. (2010). "How May I Help You?": Questions, Control, and Customer Care in Telephone Call Center Talk. In A. F. Freed & S. Ehrlich (Hrsg.), *"Why Do You Ask?": The Function of Questions in Institutional Discourse* (S. 322-342). Oxford / New York: Oxford University Press.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis* (2. Aufl.). Cambridge: Polity Press.
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action* (S. ix-xvi). Paris: Cambridge University Press.
- Jenks, C. J. (2011). *Transcribing Talk and Interaction*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Kim, Y. (2009). *Achieving reference in talk-in-interaction: L1 and L2 english speakers' conversation*. PhD Dissertation, University of Hawaii.
- Kitzinger, C. (2013). Repair. In J. Sidnell & T. Stivers (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis* (S. 229-256). London: Wiley-Blackwell.
- Koole, T. (2010). Displays of Epistemic Access: Student Responses to Teacher Explanations. *Research on Language & Social Interaction*, 43(2), 183-209. doi: 10.1080/08351811003737846
- Koshik, I. (2002a). Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. *Research on Language & Social Interaction*, 35(3), 277-309. doi: 10.1207/s15327973rlsi3503_2
- Koshik, I. (2002b). A conversation analytic study of yes/no questions which convey reversed polarity assertions. *Journal of Pragmatics*, 34(2002), 1851-1877.
- Koshik, I. (2003). Wh-questions used as challenges. *Discourse Studies*, 5(1), 51-77.
- Koshik, I. (2005a). Alternative questions used in conversational repair. *Discourse Studies*, 7(2), 193-211.
- Koshik, I. (2005b). *Beyond Rhetorical Questions: Assertive questions in everyday interaction* (Band 16). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Koshik, I. (2010). Questions That Convey Information in Teacher-Student Conferences. In A. F. Freed & S. Ehrlich (Hrsg.), *"Why do you ask" The Function of Questions in Institutional Discourse* (S. 159-186). New York: Oxford University Press.
- Köksal, H. (2002). Bedürfnisse für Adaptationsverfahren in Vorbereitungsklassen an den Abteilungen zur Deutschlehrerausbildung. *Trakya University Journal of Education*, 2(1), 34-40.
- Köksal, H. (2013). Einstellungen der Lernenden der Deutschlehrerausbildung zu Deutsch als Unterrichtssprache. *Diyalog*, 2013(2), 87-94.

- Lee, Y.-A. (2006). Respecifying Display Questions: Interactional Resources for Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 40(4), 691-713.
- Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39(1), 180-206. doi: 10.1016/j.pragma.2006.02.004
- Lee, Y.-A. (2008). Yes–No Questions in the ThirdTurn Position: Pedagogical Discourse Processes. *Discourse Processes*, 45(3), 237-262. doi: 10.1080/01638530701739215
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (2013). Action Formation and Ascription. In J. Sidnell & T. Stivers (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis* (S. 103-130). London: Wiley-Blackwell.
- Long, M. H., & Sato, C. J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. In H. W. Seliger & M. H. Long (Hrsg.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (S. 268-285). Rowley Mass.: Newbury House.
- Margutti, P. (2010). On Designedly Incomplete Utterances: What Counts as Learning for Teachers and Students in Primary Classroom Interaction. *Research on Language & Social Interaction*, 43(4), 315-345. doi: 10.1080/08351813.2010.497629
- Markee, N. (1995). Teachers' answers to students' questions: Problematizing the issue of making meaning. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 63-92.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis Second Language Acquisition Research*. London: Lawrence Erlbaum.
- Markee, N. (2012). Emic and Etic in Qualitative Research. In C. A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Markee, N. (Hrsg.). (2015). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Malden: Wiley Blackwell.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom Talks: An Introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.

- Maynard, D. W. (2013). Everyone and No One to Turn to: Intellectual Roots and Contexts for Conversation Analysis. In J. Sidnell & T. Stivers (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis* (S. 11-31). London: Wiley-Blackwell.
- Mazeland, H. (2006). Conversation Analysis. In K. Brown (Hrsg.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2. Aufl., Band 3., S. 153-162). Oxford: Elsevier Science.
- MEB. (2009). Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği Abgerufen am 31.07.2016 von http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html
- Mehan, H. (1979). "What Time Is It, Denise?": Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285-294.
- Mondada, L. (2001). Conventions for multimodal transcription. Abgerufen von https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf
- Morgan, A. (2010). Discourse Analysis: An Overview for the Neophyte Researcher. *Journal of Health and Social Care Improvement*, May, 1-7.
- Mortensen, K. (2009). Establishing Reciprocity in Pre-Beginning Position in the Second Language Classroom. *Discourse Processes*, 46(5), 491-515. doi: 10.1080/01638530902959463
- ÖSYM. (2015a). 2015 - LYS Soru Kitapçıkları ve Cevap Anahtarları (%20) Abgerufen am 01.06.2016 von <http://www.osym.gov.tr/belge/1-23541/2015-lys-soru-kitapciklari-ve-cevap-anahtarlari-20.html>
- ÖSYM. (2015b). Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu Abgerufen von <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/OSYS/2015-OSYSKONTKILAVUZU15072015.pdf>
- Özcan, S. (2010). *The effects of asking referential questions on the participation and oral production of lower level language learners in reading classes*. PhD Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Polat, T. (1995). Die Ausbildung der Rückkehrer - Die Rückkehrer als Ausbilder. In D. A. Ausstauschdienst, G. I. Ankara & P. F. d. A. U. i. Eskişehir (Hrsg.), *Der Beitrag der türkischen Germanistik zu der internationalen Germanistik: Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistiksymposiums* (S. 93-107).

Eskişehir: Deutscher Akademischer Austauschdienst/Goethe Institut Ankara/ETAM A. Ş. Eskişehir.

- Pomerantz, A., & Heritage, J. (2013). Preference. In J. Sidnell & T. Stivers (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis* (S. 210-228). London: Blackwell.
- Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall: identifying processes of classroom assessment. *Language Testing*, 18(4), 429-462. doi: 10.1177/026553220101800407
- Roggasch, W. (2009). Wissenschaft-Berufsbezug-Sprachpraxis. Perspektiven für Germanistik und DaF an Hochschulen im Ausland. In H. Casper-Hehne & A. Middeke (Hrsg.), *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum* (S. 1-13). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15-24. doi: 10.1016/j.stueduc.2011.04.003
- Sacks, H., & Schegloff, E. A. (1979). Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and Their Interaction. In G. Psathas (Hrsg.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (S. 15-21). New York: Irvington Publishers.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis* (Band 1). New York: Cambridge University Press.
- Schegloff, E., & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8, 289-327.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Schenkein, J. (1978). Sketch of an analytic mentality for the study of conversational interaction. In J. Schenkein (Hrsg.), *Studies in the organization of conversational interaction* (S. 1-6). New York: Academic Press.

- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. E. (Hrsg.). (2001). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Schwab, G. (2006). Transana – ein Transkriptions – und Analyseprogramm zu Verarbeitung von Videodaten am Computer. *Gesprächsforschung*(7), 70-78.
- Schwab, G. (2011). From dialogue to multilogue: a different view on participation in the English foreign-language classroom. *Classroom Discourse*, 2(1), 3-19. doi: 10.1080/19463014.2011.562654
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. New York: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(04), 165-187. doi: 10.1017/s0261444805003010
- Seedhouse, P., & Walsh, S. (2010). Learning a Second Language through Classroom Interaction. In P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (Hrsg.), *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics* (S. 127-146). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Selting, M. (1995). *Prosodie im Gespräch: Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Sert, O. (2011). *A Micro-Analytic Investigation of Claims of Insufficient Knowledge in EAL Classrooms*. PhD Dissertation, Newcastle University, Newcastle.
- Sert, O. (2013). 'Epistemic status check' as an interactional phenomenon in instructed learning settings. *Journal of Pragmatics*, 45(1), 13-28. doi: 10.1016/j.pragma.2012.10.005
- Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sert, O., Balaman, U., Daşkın, N. C., Büyükgüzel, S., & Ergül, H. (2015). Konuşma Çözümlemesi Yöntemi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), 1-43.

- Sert, O., & Seedhouse, P. (2011). Introduction: Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Novitas-Royal*, 5(1), 1-14.
- Sert, O., & Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542-565. doi: 10.1080/09500782.2012.739174
- Shomoossi, N. (2004). The effect of teachers' questioning behavior on EFL classroom interaction: a classroom research study. *The Reading Matrix [online]*, 4(2), 96-104.
- Sidnell, J. (2010). The Design and Positioning of Questions in Inquiry Testimony. In A. F. Freed & S. Ehrlich (Hrsg.), *"Why Do You Ask?": The Function of Questions in Institutional Discourse* (S. 20-41). Oxford / New York: Oxford University Press.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4. Aufl.). Los Angeles: SAGE.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Solem, M. S. (2015). Displaying knowledge through interrogatives in student-initiated sequences. *Classroom Discourse*, 7(1), 18-35. doi: 10.1080/19463014.2015.1095105
- Steensig, J., & Drew, P. (2008). Introduction: questioning and affiliation/ disaffiliation in interaction. *Discourse Studies*, 10(1), 5-15.
- Stein, T. (2010). Die Interaktion. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 135). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Stivers, T., & Rossano, F. (2010). Mobilizing Response. *Research on Language & Social Interaction*, 43(1), 3-31. doi: 10.1080/08351810903471258
- Storhammar, M.-T. (1996). Do You Have Mice in Your House? Observations about the Functional Categorization of Interrogatives in Finnish Teacher Talk: A Case Study. In M. Martin & P. Muikku-Werner (Hrsg.), *Finnish and Estonian—New Target Languages: Proceedings of the Fenno-Ugric Languages as Second and Foreign Languages Symposium*. University of Jyväskylä, Finland, Centre for Applied Language Studies.

- Sumruk, H. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşim ve konuşma çözümlenmesi yöntemiyle kelime öğretimi: A2 düzeyi*. MA Magisterarbeit, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Svennevig, J. (2018). Decomposing Turns to Enhance Understanding by L2 Speakers. *Research on Language and Social Interaction*, 51(4), 398-416. doi: 10.1080/08351813.2018.1524575
- Tapan, N. (2000). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanma Sürecinde Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirimi 10-12 Mayıs 2000: Bildiriler II. *Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* (S. 379-384). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tapan, N. (2001). Deutschunterricht und Germanistikstudium in der Türkei. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch 2. Halbband* (Band HSK 19.2, S. 1565-1570). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide* (Band 2). Los Angeles: SAGE.
- Thompson, S. A., Fox, B. A., & Couper-Kuhlen, E. (2015). *Grammar in Everyday Talk: Building Responsive Actions* (Band 31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ünal, D. Ç., Bozbıyık, M., & Acar, Y. (2019). Almanca Öğretiminde Sınıf İçi Etkileşimsel Yetiye İlişkin Bir İhtiyaç Analizi ve Durum Tespiti. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(1), 1-26. doi: 10.16986/huje.2018040663
- Uslu, Z. (2002). Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri'nde Yeniden Yapılanma Programına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 30-38.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second-language classroom research*. London: Longman.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. Oxon: Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Oxon: Routledge.

- Walsh, S. (2012). Conceptualising Classroom Interactional Competence. *Novitas-ROYAL*, 6(1), 1-14.
- Walsh, S., & Li, L. (2013). Conversations as space for learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 247-266.
- Waring, H. Z. (2016). Conversation Analytic Approaches to Language and Education. In K. King, Y. Lai & S. May (Hrsg.), *Research Methods in Language and Education. Encyclopedia of Language and Education* (3. Aufl., S. 1-12). Cham: Springer.
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A Guide for ESL/EFL Teachers*. New York, Oxon: Routledge.
- Woods, D., & Fassnacht, C. (2016). Transana v3.00. Madison, WI: Spurgeon Woods LLC. Abgerufen von <https://www.transana.com/>
- Yıldız, S. (1998). Studienmöglichkeiten der aus Deutschland remigrierten Jugendlichen an den deutschsprachigen Abteilungen der türkischen Universitäten. In H. Salihoğlu (Hrsg.), *Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi - Hedefler ve Beklentiler Uluslararası Sempozyumu* (S. 339-384). Ankara - Hacettepe Üniversitesi: Milli Eğitim Basımevi.
- Zemel, A., & Koschmann, T. (2011). Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 475-488.

Anhang-A: Transkriptionskonvention in Anlehnung an Jefferson

[]	Überlappungen – (Beginn [) und (Ende])
=	unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge (<i>latching</i>)
(0.4)	Pause zwischen Äußerungen (Zehntelsekunden)
(.)	Mikropause (Zehntelsekunde oder weniger)
:	Dehnung (mehr Doppelpunkte deuten auf eine längere Dehnung)
.	tief fallende Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen
-	Abbruch durch Glottalverschluss
?	steigende Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen
GROSS	lautes Gespräch / forte
–	Unterstrichene Wörter weisen auf Akzentuierung hin
↑↓	markiert steigende und fallende Intonation
°°	umgibt das Gespräch, welches leiser ist
hhh	Ausatmen
.hhh	Einatmen
he oder ha	Lachpartikeln
(hhh)	Lachpartikeln während der Artikulierung eines Wortes
><	umgibt das Gespräch, welches schneller artikuliert wird
<>	umgibt das Gespräch, welches langsamer artikuliert wird
(())	Bemerkungen vom Analytiker
()	vermuteter Wortlaut
\$ \$	umgibt den Gesprächsteil, welcher lachend artikuliert wird

Adaptiert von Jenks (2011)

+	markiert den Beginn einer nonverbalen Handlung
---	--

Adaptiert von Hutchby und Wooffitt (2008)

(0.3)+(0.2)	markiert den Beginn einer nonverbalen Handlung mitten in einer Pause
#	Verweis auf ein Bildschirmfoto (sowohl in Zeile als auch am Bildschirmfoto)

Adaptiert von Mondada (2001)

►	verweist auf die fokalen Stellen
Arial (Schriftart)	deutsche Übersetzung

Ergänzungen zur Konvention (siehe Unterkapitel: Aufnahme und Transkription)