



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Abteilung für Fremdsprachenlehrausbildung

Deutschlehrausbildung

EINE GESPRÄCHSANALYTISCHE UNTERSUCHUNG ZUR L2-KLASSENINTERAKTION
VON DAF-LERNERN IM SEKUNDARBEREICH

Pervin DOĞAN

Dissertation

Ankara, 2024

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eđitim ve deđiřim ile

Daha ileriye... En iyiye...



Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung

Deutschlehrerausbildung

EINE GESPRÄCHSANALYTISCHE UNTERSUCHUNG ZUR
L2-KLASSENINTERAKTION VON DAF-LERNERN IM SEKUNDARBEREICH

İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ
ETKİLEŞİMLERİNİN KONUŞMA ÇÖZÜMLEMESİ İLE İNCELENMESİ

Pervin DOĞAN

Dissertation

Ankara, 2024

Annahme und Bestätigung

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Pervin Doğan'ın hazırladığı "Eine Gesprächsanalytische Untersuchung zur L2-Klasseninteraktion von DAF-Lernern im Sekundarbereich" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

İmza

Jüri Üyesi

İmza

Jüri Üyesi

İmza

Jüri Üyesi

İmza

İkinci Tez Danışmanı

Enstitü Yönetim Kurulunun
/ /Tarihli ve sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht die natürlich auftretende Klasseninteraktion im DaF-Unterricht in einer privaten türkischen Sekundarschule anhand der Konversationsanalyse. Unsere Daten beruhen auf Videoaufnahmen, deren Länge 8 Stunden und 19 Minuten beträgt, sowie deren Transkripten. Bei der ersten unmotivierten Betrachtung der Daten hat sich eine ausgeprägte Nutzung multimodaler Lehrerhandlungen herausgestellt. Nach der Verengung der Literaturrecherche in dieser Richtung konnte festgestellt werden, dass diesbezüglich nur wenige Arbeiten vorhanden sind. Verschiedene Studien im englischsprachigen Raum hingegen haben die Verwendung von Gesten und nonverbalen Verhaltensweisen als wichtige Kommunikationsstrategien im Sprachlernprozess identifiziert. Anhand von umfangreichen Analysen im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden verschiedene Phänomene zur Multimodalität identifiziert, die mit pädagogischen Orientierungen der Lehrkraft einhergehen. Multimodale Ressourcen (Zeigefinger Aufzeigen, Hände zur Seite Öffnen und Kopf zur Seite Neigen) werden von der Lehrkraft genutzt, um Erklärungen zu unterstützen und Wissenslücken zu verdeutlichen sowie die Lernenden zur Selbstreparatur anzuregen, indem er sie auf ihre fehlerhaften Äußerungen aufmerksam macht. Anhand der Befunde wird dargestellt, wie die Lehrkraft verschiedene Gesten mit bestimmten interaktionalen Orientierungen sprachbegleitend oder alleinstehend einsetzt, und wie diese verkörperten Ressourcen den Lernern bei der Bewältigung von sprachlichen Fehlern innerhalb der Klasseninteraktion bedeutsam werden. Des Weiteren wurde festgestellt, dass multimodale Handlungen eine visuelle Triggerfunktion haben und pädagogische Klasseninteraktionen maßgeblich beeinflussen. Insgesamt bieten die Ergebnisse dieser Untersuchung Einblicke in die praktische Umsetzung von multimodalen Handlungen im Unterricht und liefern Empfehlungen zur Förderung der Interaktion in der Klasse.

Schlüsselwörter: Konversationsanalyse, Unterrichtsinteraktion, Fehlerkorrektur, Rückmeldungen, Multimodalität, multimodale Handlung

Öz

Bu çalışma, Türkiye'deki özel bir lisede ikinci yabancı dil olarak Almanca derslerinde doğal olarak gerçekleşen sınıf içi etkileşimini konuşma çözümlemesi yöntemini kullanarak incelemektedir. Araştırmanın verisi 2016-2017 öğretim yılının ikinci döneminde toplanan 8 saat 19 dakika uzunluğundaki video kayıtlarına ve çevriyazılarına dayanmaktadır. İlk inceleme sonucunda çok kipli öğretmen eylemlerinin belirgin bir şekilde kullanıldığı fark edilmiştir. Alanyazın taramasının bu yönde daraltılmasından sonra az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, İngilizce konuşulan ülkelerde yapılan çeşitli çalışmalar, jestlerin ve sözel olmayan davranışların dil öğrenme sürecinde önemli iletişim stratejileri olarak kullanıldığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada yapılan kapsamlı analizlerde ise, öğretmenin pedagojik yönelimi ile ilişkili çeşitli çok kipli olgular tanımlanmıştır. Çok kipli kaynakların (işaret parmağını kaldırma, elleri iki yana açma ve başı yana eğme) öğretmen tarafından yapılan açıklamaları pekiştirmek, bilgi boşluklarını netleştirmek ve ayrıca öğrencilerin hatalı ifadelerine dikkat çekerek onları kendi yanıtlarını onarmaya teşvik etmek için kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bulgular, öğretmenin belirli etkileşimsel yönelimlere sahip çeşitli jestleri söz eşliğinde veya yalın olarak nasıl kullandığını ve bu bedensel kaynakların sınıf etkileşimi içinde dilsel hatalarla başa çıkarken öğrenciler için nasıl önemli hale geldiğini göstermek için kullanılmıştır. Ayrıca, çok kipli eylemlerin görsel tetikleyici bir işlevi olduğu ve pedagojik sınıf etkileşimini önemli ölçüde şekillendirdiği tespit edilmiştir. Genel olarak, bu çalışmanın sonuçları, sınıfta çok kipli eylemlerin pratik uygulamasına ilişkin içgörüler sunmakta ve sınıfta etkileşimi teşvik etmek için öneriler sağlamaktadır.

Anahtar sözcükler: konuşma çözümlemesi, sınıf içi etkileşim, hata düzeltme, geri bildirim, çok kiplilik, çok kipli eylem

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen beteiligten Personen danken, die mich bei der Anfertigung meiner Doktorarbeit unterstützt haben. Es war für mich und auch für meine Familie ein langer und mühsamer Weg. An erster Stelle danke ich meinem geliebten Mann Kemal, der mir während meines gesamten Arbeitsprozesses immer liebevoll entgegengekommen ist und geglaubt hat. Ohne seine Geduld, Ermutigungen und Unterstützung würde diese Arbeit nicht entstehen können. Auch meinen Söhnen Mehmet Aslan und Bartu habe ich einen liebevollen Dank auszusprechen, die ich während dieser Zeit teilweise ungewollt vernachlässigen musste. Ich widme diese Dissertation diesen drei wichtigsten Personen in meinem Leben. Als nächstes danke ich meiner Doktormutter Prof. Dr. Çiğdem D. Ünal für die enorme Unterstützung bei der Umsetzung der gesamten Arbeit. Anschließend geht ein Dank an meinen Doktorvater Dr. Devran Demir, der diesen Prozess durch seine wissenschaftlichen Anleitungen und Korrekturen aktiv geleitet und mir immer beratend beigestanden hat. Einen ganz besonderen Dank möchte ich an Herrn Arif Sirri Şirin aussprechen, der mich während des gesamten Entstehungsprozesses dieser Dissertation väterlich unterstützt und mit lieben Worten ermutigend beigestanden hat. Nicht zuletzt muss ich zudem Onur Aydın meinen Dank äußern, der mir bzw. dieser Arbeit seine Unterrichtsinhalte zur Verfügung gestellt hat.

Inhaltsverzeichnis

Annahme und Bestätigung.....	ii
Abstract	iii
Öz.....	iv
Danksagung	v
Tabellenverzeichnis	viii
Abbildungsverzeichnis	ix
Abkürzungsverzeichnis	x
Teil 1 Einleitung	1
Problemstellung	3
Der übergreifende bildungspolitische Rahmen.....	3
Bedarf an empirischen Einsichten ins Unterrichtsgeschehen.....	6
Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung	7
Beschränkungen	9
Begriffsbestimmungen.....	9
Teil 2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand.....	13
Die Interaktion im Fremdsprachenunterricht.....	13
Die Interaktion.....	13
Die Unterrichtsinteraktion.....	14
Konversationsanalyse	19
Multimodale Ressourcen in der Klasseninteraktion	21
Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht.....	25
Der Begriff Fehler im Unterrichtskontext.....	27
Feedback und Korrektur.....	29
Reparatur.....	30
Kategorisierung von Korrekturstrategien/Feedbackstrategien.....	32

Teil 3 Forschungsdesign.....	36
Zielsetzung und Forschungsfragen	36
Forschungsteilnehmer.....	37
Prozess der Datenerhebung.....	39
Ethische Zulassung.....	39
Aufnahme und Transkription.....	40
Datenkollektion, -Analyse und –Dokumentation	43
Validität und Reliabilität.....	44
Teil 4 Befunde, Kommentare und Diskussion	46
Muster 1: „Zeigefinger aufzeigen“	48
Muster 2: „Kopf zur Seite neigen“	76
Muster 3: „Hände nach außen öffnen“	93
Zusammenfassung.....	120
Teil 5 Fazit und Empfehlungen	124
Literaturverzeichnis.....	132
ANHANG-A: Transkript Konvention nach Jefferson	143
ANHANG-B: Multimodale Transkriptionskonventionen nach Mondada	144
ANHANG-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	145
ANHANG-D: Etik Beyanı.....	146
ANHANG-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	147
ANHANG-F: Dissertation Originality Report	148
ANHANG-G: Yayınlma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	149

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Reparaturformate Nach Initiierung und Durchführung</i>	31
Tabelle 2 <i>Types Of Repair In Classroom Discourse</i>	32
Tabelle 3 <i>Video- und Audioaufnahmen</i>	41
Tabelle 4 <i>Multimodale Handlungen Seitens der Lehrkraft</i>	46
Tabelle 5 <i>Komprimierte Darstellung Der Befunde</i>	123

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 <i>Der Reparaturprozess</i>	30
Abb. 2 <i>Platzierung Der Geräte Im Klassenzimmer Aus Der Vogelperspektive</i>	42
Abb. 3 <i>Ein Beispiel Für Einen Transkriptionskopf und Transkripttext</i>	44
Abb. 4 <i>Sequenzmuster Des Musters-1</i>	48
Abb. 5 <i>Sequenzmuster Des Musters-2</i>	76
Abb. 6 <i>Sequenzmuster Des Musters-3</i>	93
Abb. 7 <i>Sequenzmuster Des Musters-1 (Wiederholung der Abb. 3)</i>	126
Abb. 8 <i>Sequenzmuster Des Musters-2 (Wiederholung der Abb. 4)</i>	127
Abb. 9 <i>Sequenzmuster Des Musters-3 (Wiederholung der Abb. 5)</i>	128

Abkürzungsverzeichnis

DaF: Deutsch als Fremdsprache

FSU: Fremdsprachenunterricht

KA: Konversationsanalyse

LK: Lehrkraft

MS: Muttersprache

IRF: Initiation-Response-Feedback

SLA: Second Language Acquisition

KIK: Klasseninteraktionskompetenz

CIC: classroom interactional competence

CLT: communicative language teaching

TBBL: Task based language learning

Teil 1

Einleitung

Die Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache hat in den letzten Jahren aufgrund der zunehmenden Globalisierung und Migration zugenommen. Deutsch als Fremdsprache ist eine der am häufigsten gelernten Sprachen der Welt. Studium, Beruf oder persönliche Interessen sind nur einige der Gründe, warum Menschen Deutsch lernen. Da Deutschlernen in vielen Ländern weit verbreitet ist, ist es wichtig zu verstehen, wie Deutsch am besten gelehrt und gelernt werden kann. Das Lehren und Lernen der deutschen Sprache als Fremdsprache ist mit vielen Herausforderungen verbunden und die Sprachlehr- und -lernforschung versucht durch verschiedene Studien wichtige Forschungsfragen, wie z.B. „Wie können Lehrerinnen und Lehrer den Lernprozess effektiver gestalten? Wie kann die Motivation der Lernenden gesteigert werden? Wie können Lehrkräfte die Sprachkompetenz der Lernenden verbessern? Wie können Lehrer Lernende auf Prüfungen vorbereiten? Wie sollten Lehrer mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht umgehen?“ zu beantworten. Daher ist die Bedeutung wissenschaftlicher Untersuchungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache unbestritten. Denn sie können dazu beitragen, die effektivsten Methoden und Techniken zur Unterstützung des Lernprozesses zu identifizieren. Darüber hinaus tragen sie dazu bei, die Bedürfnisse der Lernenden besser zu verstehen und die Unterrichtsmethoden entsprechend anzupassen und zu optimieren und somit die Qualität des Unterrichts und die Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern (Altmayer et al., 2021, S. 4).

Qualitativ-empirische Forschungsmethoden spielen im Bereich Deutsch als Fremdsprache eine entscheidende Rolle und tragen wesentlich zur Weiterentwicklung und Verbesserung von Unterrichtsmethoden bei. Der Einsatz empirischer Forschungsmethoden ermöglicht es, Einblicke in die Lernprozesse von Fremdsprachenlernenden zu gewinnen und gezielt auf ihre Bedürfnisse einzugehen, Unterrichtsmethoden zu evaluieren und auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen, die Bedürfnisse unterschiedlicher Lerngruppen zu erfassen und die Qualität des Unterrichts zu verbessern (Schramm, 2021, S. 215).

Die Konversationsanalyse beispielsweise ist eine qualitativ-empirische und mikroanalytische Forschungsmethode, die sich in der Sprachlehr- und -lernforschung etabliert hat. Sie wird eingesetzt, um Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden zu analysieren und zu evaluieren. Sie kann auch dazu beitragen, ein tieferes Verständnis von Lehrmethoden und Lernprozessen zu erlangen und neue Erkenntnisse zu gewinnen, die zur Verbesserung der Qualität von Lehrmaterialien und Lehrmethoden beitragen. Diese Methode zielt darauf ab, die Struktur der gesprochenen Interaktion zu analysieren und ermöglicht so Einblicke in die Dynamik des Spracherwerbsprozesses zu bekommen. Daher bietet sich der Vorteil, diese Methode auch für die Untersuchung von Fehlerkorrektur und Rückmeldungen im DaF-Unterricht einzusetzen, mit der sich die vorliegende Arbeit beschäftigt.

Fehlerkorrektur und Rückmeldungen sind wichtige und viel diskutierte Aspekte des Unterrichts im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Nachdem lange Zeit Uneinigkeit über den Nutzen bzw. die Notwendigkeit von Fehlerkorrekturen herrschte, ist man sich heute weitgehend einig, dass Fehlerkorrekturen den Lernenden helfen, ihre Sprachkompetenz zu verbessern und Fehler zu minimieren. Darüber hinaus kann Feedback den Lernenden helfen, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und ihre Lernstrategien anzupassen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Lehrkräfte die verschiedenen Arten der Fehlerkorrektur und der Rückmeldung kennen und in der Lage sind, sie im Unterricht effektiv einzusetzen. Eine Möglichkeit, Fehler zu korrigieren, besteht darin, sie direkt zu korrigieren. Diese Art der Korrektur kann jedoch dazu führen, dass sich die Lernenden entmutigt fühlen und das Vertrauen in ihre Fähigkeiten verlieren. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Lernenden zu ermutigen, ihre eigenen Fehler zu erkennen und zu korrigieren. Diese Art der Korrektur kann den Lernenden helfen, ihre Fehler besser zu verstehen und ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, auch die Interaktion im Unterricht zu berücksichtigen, da sie die Art und Weise beeinflusst, wie Fehlerkorrektur und Rückmeldungen gemacht werden. Eine effektive Interaktion im Unterricht kann dazu beitragen, dass sich die Lernenden wohl fühlen und motiviert sind, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.

Das Hauptziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, herauszufinden, wie die Lehrkraft im DaF-Unterricht mit Fehlern umgeht, welche Korrektur- und Rückmeldestrategien sie dabei anwendet und welchen Einfluss multimodale Handlungen darauf haben.

Problemstellung

Im Folgenden wird die Problemstellung der vorliegenden Arbeit erläutert, indem zunächst auf den übergreifenden bildungspolitischen Rahmen eingegangen wird, der den DaF-Unterricht in der Türkei beeinflusst. Davon ausgehend wird hinterfragt, ob diese bildungspolitischen Orientierungen auf der Makroebene den erwarteten Nutzen für die Unterrichtsrealität erbringen. Auf dieser Grundlage soll dann der Bedarf nach empirischen Einsichten ins Unterrichtsgeschehen auf der Mikroebene als ein weiterer wichtiger Aspekt im Zusammenhang der Problemstellung dargestellt werden.

Der übergreifende bildungspolitische Rahmen

Die Türkei verfügt über eine lange Tradition des Fremdsprachenunterrichts, die bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zurückreicht (Çetintaş & Genç, 2016, S. 1673). Dennoch besteht ein breiter Konsens darüber, dass die Fremdsprachenbildung auch in der aktuellen Lage nicht den Erwartungen entspricht. Um Verbesserungen an Lehr- und Lernprozessen im Bildungsbereich bzw. in der Fremdsprachenbildung zu erzielen, werden in der Regel unterschiedliche bildungspolitische Mechanismen auf der Makroebene in die Wege geleitet.

Einige der Veränderungen hingegen rühren von der Anpassungsverpflichtung der Türkei an die EU-Beitrittsvoraussetzungen. So wurde beispielsweise im Rahmen der für die EU-Beitrittsverhandlungen notwendigen Bildungsreformen zunächst die achtjährige Schulpflicht eingeführt. Ab dem Schuljahr 1997-1998 wurde der Fremdsprachenunterricht ab der 4. Klasse obligatorisch und eine zweite Fremdsprache ab der 6. Klasse fakultativ. Ab dem Schuljahr 2006-2007 konnte man an den Anadolugymnasien eine zweite Fremdsprache als Wahlpflichtfach wählen. Im Nachhinein wurde mit einer neuen Bildungsreform im Jahre 2012 die Schulpflicht von acht auf zwölf Jahre erhöht. Somit wurde der Fremdsprachenunterricht ab

der 2. Klasse mit 2 Wochenstunden und ab der Mittelstufe mit 4 Wochenstunden obligatorisch angeboten. Die zweite Fremdsprache konnte ab der 5. Klasse als Wahlfach gewählt werden, jedoch wurde sie ab der 9. Klasse mit zwei Wochenstunden obligatorisch (Çetintaş & Genç, 2016, S. 1684). Es ist zu betonen, dass an über 90% der Anadolugymnasien die zweite Fremdsprache Deutsch ist (ebd. S. 1684). Jedoch wird ab dem Schuljahr 2023-2024 Deutsch als zweite Fremdsprache ab der 9. Klasse schrittweise erneut zu einem Wahlfach (MEB, 2023a). Im Rahmen des "Modells für mehrsprachigen Unterricht" wurden die Unterrichtsstunden für Fremdsprachen ab der 5. Klasse erhöht und Deutsch als zweite Fremdsprache neben Englisch eingeführt. Das neue Modell wird seit dem Schuljahr 2023-2024 an 32 Pilotschulen in 26 Städten mit 18 Stunden Englisch und 4 Stunden Deutsch pro Woche erprobt. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur wird das Modell für den Unterricht in mehreren Fremdsprachen bis zum Ende des Schuljahres 2023-2024 begleiten und nach den Beobachtungsstudien in den Pilotschulen über die Verbreitung des Modells entscheiden (MEB, 2023b).

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass sich der 2018 neu erarbeitete Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache für die Sekundarstufe am ganzheitlichen Kompetenzmodell des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens orientiert. Des Weiteren werden die Kann-Beschreibungen der Kompetenzniveaus A1-C2 beschrieben und die Beherrschung der vier Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben als übergreifendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts hervorgehoben. Zudem wird auf den positiven Einfluss des Fremdsprachenunterrichts auf die allgemeine Ethik und Wertebildung eingegangen. Unter den Anwendungskriterien des Lehrplans taucht auch die Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht auf. Es wird darauf hingewiesen, dass Fehler von Schülern im Lernprozess unvermeidlich und deswegen natürlich sind. Dabei wird erwartet, dass man den sogenannten systematischen Feedback-Ansatz anwendet (MEB, 2018, S.16). Die Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht ist ein viel diskutiertes und aktuelles Thema der Fremdsprachendidaktik, die sich u.a. mit folgenden Fragen beschäftigt:

- Wie soll man im Unterricht mit Fehlern umgehen?
- Welche Fehler sollten unbedingt korrigiert werden?
- Wann und in welchem Kontext könnten Fehler toleriert werden?

Solche und ähnliche Fragen sind nach wie vor aktuell und bedürfen immer wieder weiterer Untersuchungen. Wirft man ein Auge auf die Literatur im Inland zu „Fehler im DaF-Unterricht“, so fällt auf, dass man sich eher auf die Fehler selbst und nicht auf die Korrektur konzentriert hat. Epceli (2011) hat sich beispielsweise in ihrer Arbeit mit den Grammatikfehlern befasst, die im studienvorbereitenden Deutschunterricht an der Trakya Universität von Lernenden begangen wurden. Korkmazer (2017) hat die Lernaltersprache von Studierenden der Studienprogramme für Deutschlehrerausbildung und deutsche Übersetzungswissenschaft durch kontrastive Fehleranalyse deskriptiv untersucht. Ünal (2017) hat die angehenden DaF-Lehramt Studierenden der Anadolu Universität in Eskişehir einem Sprachtest unterzogen und die dabei aufgetretenen Fehler analysiert. Düzik (2019) hat mit den Grammatikfehlern in der Textproduktion bei DaF-Lehramt-Studierenden der Trakya Universität beschäftigt und sich darauf fokussiert, ob sich die Grammatikfehler auf höheren Jahrgangsstufen vermindern und die Fehlertypen je nach Stufe Unterschiede aufweisen. Auch Erdogan (2011) hat die von den DaF-Lehramt-Studierenden geschriebenen Texte in Vorbereitungsklassen an der Selçuk Universität auf ihre Fehler hin überprüft.

Wie in den oben aufgeführten Beispielen zu sehen ist, beschränken sich die Arbeiten eher auf die Fehlerermittlung als auf Fehlerkorrektur. Jedoch gibt es keine Arbeiten, die sich mit dem Thema Fehlerkorrektur im schulischen oder universitären DaF-Unterricht in der Türkei beschäftigen. Doch die Bedeutung von Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht liegt auf der Hand und stellt ein Desiderat dar. Denn Fehler im DaF-Unterricht werden schon längst nicht mehr als etwas Negatives betrachtet, sondern als etwas, was in den jeweiligen Lernstadien unvermeidbar ist. Hinzu kommt, dass das Auftreten von Fehlern sowohl die Lernschwierigkeiten als auch die Fortschritte der Lernenden markieren können (Corder, 1967, S. 167).

Bedarf an empirischen Einsichten ins Unterrichtsgeschehen

In Anlehnung an das oben aufgeführte Forschungsdesiderat wird die Notwendigkeit von empirischen Erkenntnissen zur Unterrichtsinteraktion im schulischen Kontext deutlich, denn nicht-empirische Arbeiten können die wichtigen Details der Unterrichtsrealität nicht wahrheitsgerecht widerspiegeln. Empirische Daten aus dem Unterricht können uns jedoch Aufschlüsse über „die gesehene, aber nicht beachtete Natur“ (Garfinkel, 1967, S.36) der Interaktion geben und uns dadurch ermöglichen zu ermitteln, wie Lehrkräfte mit Fehlern im Unterricht umgehen. Denn wie bereits oben erwähnt, sind Fehler im Fremdsprachenunterricht unvermeidbar. Insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Türkei besteht die Tatsache, dass das Sprachniveau der Lernenden aufgrund der niedrigen Unterrichtsstunden sehr begrenzt bleibt und dadurch die Schüler über die vier Fertigkeiten dementsprechend beschränkt verfügen. Aus diesem Grund ergeben sich oftmals Schwierigkeiten beim flüssigen und fehlerlosen Ausdruck. Anstatt die vorkommenden Fehlerarten auf der Makroebene zu ermitteln ist, es relevanter und ausschlaggebender, den Umgang mit den Fehlern innerhalb des Unterrichtsgeschehens auf der Mikroebene zu analysieren. Denn nicht die Fehler, sondern die Fehlerbehebung spielt bei der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz die entscheidende Rolle, wobei neben dem Lehrerverhalten auch die Schülerreaktion berücksichtigt werden sollten. Wichtig ist dabei festzustellen, welche Art von Fehlern durch die Lehrkraft anhand eines korrektiven Feedbacks aufgegriffen werden und welche eventuell gar nicht beachtet oder nebenbei korrigiert werden. Eine weitere wichtige Fragestellung ist an dieser Stelle in welchen Fällen die Lehrkraft auf explizite Korrekturen zurückgreift und in welchen sie Möglichkeit zur Selbstkorrektur bietet. Anhand derart empirischer Daten können für die Fremdsprachenlehrausbildung Konzepte und Vorgehensweisen entwickelt werden, die zur Verbesserung der Lehrerqualität beitragen.

Insbesondere für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von DaFZ-Lehrkräften gehören zu einer frühzeitig angebahnten Professionalisierung neben dem Erwerb fundierter fachwissenschaftlicher und methodisch-didaktischer Kenntnisse auch der theoretisch

und empirisch fundierte Zugang zum Praxisfeld, der eine analytische Beobachtung, eine praktische Erprobung und eine kritische Reflexion authentischer Interaktionsprozesse ermöglicht. (Aguado & Siebold, 2021, S. 6)

Durch die empirische Erforschung des Unterrichtsgeschehens, die über einen längeren Zeitraum erhoben wurden, kann man die Entwicklung interaktionaler Kompetenzen in der Fremdsprache besser verstehen. Zudem ermöglichen detaillierte Analysen realer Erwerbsverläufe die Ermittlung von Schwierigkeiten und Barrieren und bieten die Möglichkeit Strategien zu entwickeln, die zur Förderung interaktionaler Kompetenzen genutzt werden können (vgl. ebd.).

Walsh (2011) hat beispielsweise speziell zu diesem Zweck ein Rahmenwerk entwickelt (SETT: Self Evaluation of Teacher Talk), das Lehrern helfen soll sowohl die Unterrichtsinteraktion ihres Unterrichts zu beschreiben als auch ein Verständnis für Interaktionsprozesse zu fördern. Durch die Analyse empirischer Daten mittels Videodaten können Lehrkräfte also beobachten, wie sich ihr Interaktionsstil auf die Reaktionen der Schüler auswirkt. Und in Anlehnung daran können sie ggf. nach Verbesserungswegen suchen. Ünal et al. (2019) beispielsweise haben SETT bei einer Untersuchung zum Entwicklungsbedarf der Klasseninteraktionskompetenz von angehenden und tätigen Deutschlehrern eingesetzt und die Ergebnisse haben die Bedeutung von Klasseninteraktionskompetenz im Fremdsprachenunterricht hervorgehoben.

Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung

Wenn man die Bedeutung der Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht vor Augen hält, wird die Notwendigkeit einer genauen Untersuchung des DaF-Unterrichts ersichtlich, wobei die Unterrichtsinteraktion anhand von empirischen Daten detailliert zu untersuchen gilt und deren Ergebnisse in Bezug auf die Fehlerkorrektur als wissenschaftliche Basis dienen sollen.

Obwohl die Bearbeitung von Fehlern bei der mündlichen Produktion in der Interaktion ein intensiv erforschtes Gebiet in der Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung (second language acquisition) ist, das in verschiedenen Orten sehr gut dokumentiert ist und weiterhin viel diskutiert wird (vgl. Ellis 2008, Königs 2003, Lyster u. Saito 2010, Schoormann & Schlack 2011a, 2011b, 2012, Schramm 2010) besteht im Bereich Deutsch als Fremdsprache noch eine Lücke.

Davon ausgehend wird bei der vorliegenden Arbeit bezweckt die Unterrichtsinteraktion zwischen der Lehrkraft und den Lernern im DaF-Unterricht konversationsanalytisch zu untersuchen. Sie erzielt insbesondere die Lehrerorientierung im Umgang mit Fehlern zu ermitteln und dabei festzustellen, wie die Lehrkraft mit Fehlern umgeht. Dabei soll auch untersucht werden, welche Art von Fehlern sie korrigiert und welche Art von Fehlern nicht berücksichtigt bzw. nebenbei korrigiert werden. Auch soll eine Antwort auf die Frage gesucht werden, ob und inwieweit die Lehrkraft den Schülern die Möglichkeit zur Selbstkorrektur bietet und ggf. von welchen Korrekturstrategien sie dafür Gebrauch macht.

Für die Video- Audioaufnahme wurde der DaF-Unterricht einer 10. Klasse ausgewählt, wo eine natürliche Unterrichtsinteraktion beobachtet werden kann. Die aufgenommenen Audio- und Videodaten wurden nach dem Prinzip der emischen Perspektive zunächst unmotiviert angeschaut. Damit ist gemeint, dass die Daten anfangs mehrmals ohne ein festgelegtes Ziel angeschaut wurden, um bestimmte interaktionale Muster zu entdecken. Erst nach mehrmaligem Anschauen wurde bemerkt, dass die Lehrkraft bei der Rückmeldung systematisch von multimodalen Handlungen Gebrauch macht. Davon ausgehend wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

1. In welchem sequenziellen und interaktionalen Umfeld initiiert die Lehrkraft korrekatives Feedback?
 - Welche Art von Fehlern wird von der Lehrkraft durch ein korrekatives Feedback aufgegriffen (sprachliche oder inhaltliche)?
 - Welche Art von Fehlern wird gar nicht beachtet oder nebenbei korrigiert?

- In welchen Fällen greift die Lehrkraft auf explizite Korrekturen?
 - In welchen Fällen bietet sie Möglichkeit zur Selbstreparatur?
2. Welche Turndesign-Eigenschaften (Verpackung) und Multimodalität der Lehrerkorrekturen lassen sich beobachten?
 3. Wie reagieren die Lernenden im DaF-Unterricht auf die Korrekturstrategien der Lehrkraft?

Beschränkungen

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit stützen sich auf eine halbjährige Video- und Audioaufnahme des DaF-Unterrichts einer 10. Klasse mit insgesamt 24 Schülern (18 Mädchen und 6 Jungen) im Alter von 15- 16 Jahren. Diese Datenmenge ist aus konversationsanalytischer Perspektive als reichhaltig zu bezeichnen. Jedoch könnte die Untersuchung der Interaktion von nur einer Lehrkraft und den Lernenden aus einer Klasse als ein beschränkender Aspekt der vorliegenden Arbeit betrachtet werden.

Begriffsbestimmungen

Die vorliegende Arbeit ist eine konversationsanalytische Untersuchung der L2-Unterrichtsinteraktion im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Daher werden hier einige konversationsanalytisch Grundbegriffe definiert, die im Verlauf der Arbeit verwendet werden. Einige zentrale Begriffe wie z.B. Interaktion, Konversationsanalyse, Fehler, Reparaturen usw. werden hier nicht definiert, da diese im theoretischen Teil der Arbeit detailliert behandelt werden.

Die Partizipation: Die Anteilnahme an der unterrichtlichen Interaktion.

Der Turn/ der Redezug /der Gesprächsbeitrag: Der komplette Redeinhalt einer Person, der so lange dauert, bis ein Sprecherwechsel stattfindet.

Die Beitragskonstruktionseinheit/ die Turnkonstruktionseinheit (turn-constructional unit, TCU): Bestandteile eines Gesprächsbeitrags, die sich aus einer oder mehreren Beitragskonstruktionseinheiten zusammensetzen.

Die Organisation des Rederechts (turn-taking): Die Zuweisung und Übernahme des Rederechts.

Die redeübergaberelevante Stelle (transition relevance places, TRP): Die Stellen im Redebeitrag, in denen der Turn potentiell abgeschlossen ist und ein Sprecherwechsel (turn-taking) stattfinden kann (Gülich & Mondada, 2008, S. 39).

Die Verteilung des Rederechts (turn-allocational component): Die rekurrente Abfolge von drei aufeinander folgenden Optionen: An jeder übergaberelevanten Stelle kann der aktuelle Sprecher den nächsten Sprecher auswählen (z.B. durch direkte Ansprache, stellen einer Frage usw.). Tut er dies nicht, kann ein anderer sich selbst als nächsten Sprecher auswählen (ebd. S. 41).

Überlappung (overlap): Die Gleichzeitige Sprechaktivität von zwei oder mehr Personen. Es tritt auf, wenn Sprecherinnen oder Sprecher ihre Äußerungen überlappen, wobei Teile ihrer Beiträge zeitlich parallel verlaufen. Überlappungen können verschiedene Funktionen haben, wie z.B. das Ausdrücken von Zustimmung, das Hervorheben von Nähe oder das Zeigen von Interesse am Gesprächsverlauf.

Lücken beim Sprecherwechsel (gaps): Pausen zwischen dem Sprecherwechsel, die länger als üblich sind.

Fugenloser Anschluss: Der unmittelbare Anschluss eines Turns, der nach der Beendigung der vorherigen Turns ohne vergabe des Rederechts folgt.

Die Selbstwahl (self-selection): Die eigenständige Übernahme des Rederechts ohne Zuweisung.

Die Abspaltung: Die Unterbrechung oder Abweichung in der Konversation, bei der ein Sprecher das Thema wechselt oder eine neue Idee einführt.

Der Multilog: Gesprächsbeträge, an den mehrere Personen beteiligt sind bzw. die mehr als einen Adressaten haben.

Die Evidenz: Der empirische Nachweis auf eine konversationsanalytische Behauptung.

Die Partizipationsstruktur/der Partizipationsrahmen (participation framework): Der Status der Gesprächsteilnehmer zu einem bestimmten Moment der Interaktion bildet den Partizipationsrahmen des Gesprächs an dieser Stelle (Auer, 2020, S. 112)

Die Sequenzialität: Verweist auf eine grundlegende Eigenschaft von Gesprächen. Entsprechend ihrem Entstehungsprozess haben Gespräche eine emergente zeitliche Struktur, d.h. sie bestehen aus einer zeitlichen Abfolge von Äußerungen, die sowohl methodisch geordnet als auch den jeweiligen Interaktionsverläufen angepasst sind und deren geordneter Nacheinander von den Teilnehmern lokal Zug um Zug hergestellt wird (Gülich & Mondada, 2008, S. 49).

Sequenzorganisation: Vollzug sozialer Handlungen, die in kohärenten, geordneten, bedeutungsvollen Abfolgen sprachlicher Äußerungen ablaufen (Birkner, 2020b, S. 237).

Die Handlung (action): Mit Handlungen meint die KA z.B. Fragen, Antworten, Einladen, Ablehnen, Nicken, Widersprechen, Zustimmung usw., die als Sequenzen gestaltet werden.

Die Paarsequenzen (adjacency pairs): 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. Paarsequenzen bestehen aus zwei Turns, die normalerweise direkt aufeinander folgen, von verschiedenen Sprechern produziert werden und zueinander in der Relation eines geordneten ersten und zweiten Teils einer Paarsequenz stehen (Gülich & Mondada, 2008, S. 51).

Die Einschubsequenzen (insertion sequence) / Nebensequenz (side sequence): Einschub-Expansionen stellen eine Ressource dar, um auf die mit dem ersten Teil einer Paarsequenz etablierte konditionelle Relevanz zu reagieren und den erwartbaren zweiten Teil vorübergehend aufzuschieben (ebd., S. 54).

Die Ressource: visuelle und auditive Mittel, die von Interaktionsteilnehmern zur Verwirklichung von Handlungen eingesetzt werden.

Die Verpackung (packaging): Das konversationsanalytische Konzept der Verpackung bezieht sich auf die Art und Weise, wie Sprecher ihre Gesprächsbeiträge gestalten. Die Verpackung von Handlungen kann von den Interaktionsteilnehmern unterschiedlich interpretiert werden und ist daher analytisch relevant (ten Have, 2007, S. 218).

Die Präferenz: Die geordnete Abfolge von Möglichkeiten, auf beobachtbares kommunikatives Verhalten (Gülich & Mondada, 2008, S. 52).

Gerichtete Lehrerfragen: Fragen, die innerhalb der Unterrichtsinteraktion auf einen bestimmten Adressaten gerichtet sind.

Ungerichtete Lehrerfragen: Fragen, die innerhalb der Unterrichtsinteraktion keinen direkten Adressaten, sondern eine Apellfunktion haben.

Verständnissicherung (comprehension check): Die informelle Verständnisüberprüfung der Unterrichtsinhalte seitens der Lehrkraft.

Teil 2

Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

In diesem Teil der Arbeit werden theoretische Grundlagen wie Interaktion, Unterrichtsinteraktion, Konversationsanalyse, Fehler, Fehlerkorrektur, Korrekturstrategien, Rückmeldung, Multimodalität, die für diese Arbeit relevant sind, vorgestellt und ausgewählte Beispiele zum Stand der Forschung präsentiert.

Die Interaktion im Fremdsprachenunterricht

In der Unterrichtsinteraktion steht die Begegnung zwischen Lehrkraft und Schülern im Mittelpunkt. Denn durch das gemeinsame Handeln wird Unterricht und damit das Lehren und Lernen konstituiert (Schwab, 2009, S. 38). In diesem Zusammenhang soll zunächst der Begriff Interaktion näher bestimmt werden.

Die Interaktion

In der fremdsprachendidaktischen Literatur trifft man auf Definitionen, wo das gemeinsame Handeln von Personen hervorgehoben wird. Nach Edmondson & House (2006) ist Interaktion: „die wechselseitige Beeinflussung von Individuen (oder Gruppen) in ihren Handlungen; Fremdsprachenunterricht besteht aus Interaktion zwischen verschiedenen Lernern und zwischen Lehrer und Lerner(n)“ (S. 238). Eine ähnliche Definition ist auch bei Henrici (1995) zu finden: „Unter Interaktion sollen im Folgenden sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen verstanden werden, die zwischen mindestens zwei Gesprächspartnern stattfinden und mindestens einen Beitrag („turn“) der jeweiligen Partner umfassen, der inhaltlich an den jeweiligen anderen gerichtet ist“ (S. 25).

Aus pädagogischer Sicht spielt die Interaktion eine bedeutende Rolle im Unterricht. Sie charakterisiert das wechselseitige Handeln von Lehrern und Schülern, das zum Aufbau und zur Gestaltung des Unterrichts führt. Außerdem hat Interaktion pädagogisch betrachtet eine sozialisierende Funktion. Denn durch soziales Handeln entwickelt sich der Mensch zum

Mitglied sozialer Gruppen und entwickelt Fähigkeiten wie Rollendistanz, Einfühlung, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung (Proske et al., 2021, S.2)

Die Unterrichtsinteraktion

In der Unterrichtsinteraktion im Fremdsprachenunterricht bildet die Zielsprache bzw. die Kommunikationsmuster in der Zielsprache das Medium gemeinsamen Handelns. Der Begriff Unterrichtsinteraktion wird nicht als eine eindimensionale, stabile und statische Reihe von Anwendungen erklärt, sondern als komplexes, dynamisches und variables Konzept, in dem Verhandlungen auf der Grundlage von Teilnahmeorientierungen für die Entstehung multipler Kontexte und die Ko-Strukturierung pädagogischer Veranstaltungen stattfinden (vgl. Seedhouse, 2004; Sert, 2015; Walsh, 2006). Die Kommunikationsmuster im Fremdsprachenunterricht sind einzigartig und unterscheiden sich von denen in inhaltsbezogenen Fächern. Denn die im Unterricht verwendeten Sprachformen sind oft gleichzeitig Unterrichtsziel und Mittel diese Ziele zu erreichen (Walsh, 2006, S. 3). Im Zusammenhang mit der Konversationsanalyse kann man sagen, dass der Aufruf von Firth und Wagner (1997), der individualistische und reduktionistische Methoden und Ansätze in der Zweitsprachenerwerbsforschung kritisierte, ein neues Fenster für soziale und datenbasierte Perspektiven öffnete, das wiederum konversationsanalytische Studien zum Fremdsprachenlehr- und -lernprozess auslöste (z.B. Gardner und Wagner, 2004; Markee, 2000; Seedhouse, 2004). Im Gegensatz zur Diskursanalyse, die zu Beginn des neuen Jahrhunderts in der Unterrichtsinteraktionsforschung häufiger angewendet und in der die Interaktion dreistufig (IRF- Lehrereinweihung, Reaktion des Lernenden, Bewertung/ Rückmeldung) kodiert und analysiert wurde; erklären konversationsanalytische Untersuchungen anhand eines mikroanalytischen und sequenziellen Ansatzes verbale und nonverbale Interaktionspartikel der Interaktion in einem multimodalen Ansatz (Sert, 2016, S. 15). Seedhouse (2004) beschrieb die interaktionelle Organisation von L2 Unterrichtsinteraktion und entwickelte vier Unterrichtskontexte (classroom contexts) „Form und Genauigkeit“ (form-accuracy), „Bedeutungs-Flüssigkeitskontext“ (meaning and fluency), „aufgabenorientierter Kontext“ (task-based

context) und „prozeduraler Kontext“ (procedural-context) und zeigt wie in diesem Kontext der Unterrichtsfocus „Verteilung des Rederechts“ (turn-taking), „Sequenzielle Organisation“ (sequence organization), „Reparatur“ (repair) und „Präferenz Organisation“ (preference organization) erstellt wird. Diese Unterrichtskontexte zeigen, dass es eine reflexive Beziehung zwischen Pädagogik und Interaktion im L2 Klassenzimmer gibt und dass diese Beziehung die Grundlage seiner kontextfreien Architektur ist (Seedhouse, 2015, S. 376). Walsh (2006) vertritt die Position, dass die Lehrkraft die zentrale Rolle sowohl im kommunikativen (CLT) als auch im aufgabenorientierten (TBLL) Sprachunterricht übernehmen sollte (S. 3). Er betont, dass die Lehrkräfte die Beiträge der Lernenden managen und über die jeweiligen Erfolge und Misserfolge der Unterrichtsstunde entscheiden sollten. Angesichts der zentralen Bedeutung dieser Rolle gibt es einige Merkmale des Unterrichtsdiskurses, die im Wesentlichen in der Verantwortung der Lehrkraft liegen. Diese sind: Kontrolle von Kommunikationsmustern, Ermittlungstechniken, Reparaturtechniken und Anpassung der Sprache für die Lernenden (ebd., S. 7-15). Diese sollen im Folgenden kurz erläutert werden. Im Fremdsprachenunterricht liegt in der Regel die Kontrolle der Kommunikationsmuster bei der Lehrkraft, so dass diese sowohl das Gesprächsthema als auch das Abwechseln organisiert und die Schüler sich dementsprechend an der Lehrkraft orientieren. Die zugrundeliegende Struktur des Zweitsprachenunterricht wird typischerweise durch Abfolgen von Diskursbewegungen IRF dargestellt, welches die Interaktion im Klassenzimmer charakterisiert. Die Frage- Antwort Routinen, die man als Ermittlungstechnik bezeichnet, gelten dabei als effektives Mittel, um das Gespräch voranzutreiben und die Rückmeldung der Lehrkraft wird als notwendig und wichtig erachtet (ebd.). Ein weiteres und wichtiges Merkmal ist die Reparatur. Obwohl nach Van Lier (1988) die Korrektur von Fehlern, abgesehen vom Fragen, die charakteristischste Tätigkeit im Sprachunterricht ist (zitiert nach Walsh, 2006, S. 10) gibt es widersprüchliche Ansichten. Während eine Seite sagt, dass Fehlerkorrektur vermieden oder ganz beseitigt werden sollte, weil es den affektiven Filter erhöht und die Kommunikation stört, sagt die andere Seite, dass konsequente Fehlerkorrektur notwendig ist, weil das sonst zum Fossilisieren oder Pidginisieren führt (ebd.). Seedhouse (1997) hebt hervor, dass es das ist, was die Lerner

wollen (S. 571). Im formalen Kontext gibt es keinen Grund zur Vermeidung von Korrekturen. Jedoch ist zu beachten, dass Reparatur eng mit dem Kontext dessen verbunden ist, was getan wird (Van Lier, 1988, S. 211) und sollte daher, wie andere Aspekte des Unterrichtsdiskurses auf pädagogische Ziele bezogen sein. Die Anpassung der Sprache an die Lerner ist das letzte Merkmal des Unterrichtsdiskurses, für dessen Notwendigkeit Lynch (1996) drei Gründe vorschlägt: 1. Die Sprachmodifikation ist wegen dem Verständnis und Fortschritt in der Fremdsprache wichtig. Wenn die Lerner den Input nicht verstehen, ist es unwahrscheinlich, dass sie Fortschritte machen. 2. Ist der Einfluss der Lehrersprache auf die Lernenden. Denn eine der wichtigsten Aktivitäten von Fremdsprachenlehrern besteht darin, die Zielsprache für ihre Lernenden zu modellieren, denn in vielen Fällen ist dies möglicherweise die einzige Begegnung, die Lerner mit der Sprache erhalten. 3. Sprachmodifikation ist notwendig, weil Lernende Schwierigkeiten haben, ihre Lehrkräfte zu verstehen (S. 578). Nach Chaudron (1988) modifizieren Sprachlehrer vier Aspekte ihrer Sprache: 1. Sie vereinfachen den Wortschatz und vermeiden idiomatische Redewendungen. 2. Die Grammatik wird durch die Verwendung kürzerer, einfacher Äußerungen und verstärkte Verwendung der Gegenwartsform vereinfacht. 3. Die Aussprache wird durch eine langsamere und klare Sprache und durch eine weiter verbreitete Verwendung von Standardformen modifiziert. 4. Lehrer setzen mehr Gestik und Mimik ein (Walsh, 2006, S. 286).

Es gibt zahlreiche Studien zur Unterrichtsinteraktion. Wobei an dieser Stelle zu betonen ist, dass sich die deutschsprachige Fremdsprachenlehr- und -lernforschung stark an der englischsprachigen SLA-Forschung orientiert, weil sich im deutschsprachigen Raum in Bezug auf das zweit- und fremdsprachliche Lehren und Lernen erst in jüngster Zeit ein deutlicher Zuwachs an wissenschaftlicher Produktivität zu beobachten ist (Aguado & Siebold, 2021, S. 8). Diese Arbeit zählt zu den ersten Studien in diesem Bereich, die in der Türkei durchgeführt wurde. McHoul (1978) hat die Teilnahmemöglichkeiten und Pflichten während der Unterrichtsinteraktion sequenziell untersucht und stellte fest, dass die Sprache im Unterricht einige Veränderungen gegenüber der natürlichen Sprache aufweisen kann. Bei Macbeth

(1990,1991) sieht man, dass Lehrer und Schüler bei Problemen, die im Unterricht auftreten, anhand verschiedener nonverbaler und verbaler Initiationen und Reaktionen zurechtkommen. Içbay (2008), versuchte bei seiner Arbeit die Rolle der Interaktion im Klassenzimmer bei der Konstruktion der Klassenordnung aufzudecken. Die Ergebnisse zeigten in den Details der Aufzeichnungen, wie die Teilnehmer im Klassenzimmer der Ordnung Bedeutung zuschrieben, wie sie ihr Verständnis von Klassenzimmerordnung durch ihr nachweisbares Handeln zeigten und durch ihr Handeln ihre Mechanismen der Klassenzimmerordnung auf andere Kontexte anwandten. Jacknick (2009) hat eine konversationsanalytische Untersuchung zu Schülerinitiierten Beteiligungen im Sprachunterricht durchgeführt und hat dabei die Eigenschaften von Schülerinitiiierungen in Lehrerzentrierten Klassen, die Antworten der Lehrer auf diese und dessen Auswirkungen auf die Interaktion detailliert beschrieben. Waring (2011) untersuchte die Lerner Initiativen und die dadurch geschaffenen Lernmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht. Er ermittelte drei Typen von Lerner Initiativen und stellte fest, dass Lernende die Initiativen auf vielfältige Weise ausüben, die über das Offensichtliche hinausgehen; z.B. indem sie für andere einspringen, indem sie reagieren, wenn keine Antworten erforderlich sind und indem sie eine gegebene Gelegenheit nutzen, um mehr zu tun als erwartet oder unerwartet. Des Weiteren betont Waring, dass weitere Untersuchungen zwischen der Beziehung der einzelnen Typen der Lerner Initiativen in verschiedenen Kontexten und Lehrveranstaltungen zur Entwicklung der Unterrichtsinteraktion und der Lehrerausbildung beitragen würden. Walsh (2006) entwickelte im Rahmen der Unterrichtsinteraktionskompetenz (Classroom Interactional Competence) ein Modell (self evaluation of teacher talk framework), wo die Lehrkraft die eigene Sprache reflektierend analysiert und sich auf die Erhöhung der Lerner Beteiligung und auf die Lernfördernde Interaktionsmuster konzentriert. Darauffolgend wurden die Untersuchungen zur Unterrichtsinteraktionskompetenz weitergeführt und weiterentwickelt (Can Daşkın 2015, Escobar Urmeneta und Evnitskaya 2014, Sert und Walsh 2013, Walsh 2011). Es wurden einige Interaktionsmerkmale festgestellt, dass die Effektivität des Lehr- und Lernprozesses steigern oder senken (Sert, 2016, S. 23). Diese Merkmale sind: (a) Erweitern des interaktiven

Raums; (b) Gestaltung von Schülerbeteiligung (z.B. strukturelle Unterstützung, Modellierung oder Reparatur); (c) effektive Schülerbeteiligung (eliciting); (d) Unterrichtssprache (Sprachgewohnheiten des Lehrers); und (e) Interaktionsbewusstsein. Eine der wichtigsten Studien, die im Fremdsprachenunterricht durchgeführt wurde, ist die von Sert und Walsh (2013). Bei der Untersuchung von unzureichenden Informationen (claims of insufficient knowledge) und deren Management durch die Lehrkraft wurden neben der Sprache auch Blick, Gestik und Mimik berücksichtigt. Die Ergebnisse zeigen, dass „multimodale Ressourcen“ wie Blick, Gesten und Nicken von Schülern verwendet werden, um unzureichendes Wissen zu signalisieren und die darauffolgenden verbalen und nonverbalen Erklärungen der Lehrkraft für diese unzureichenden Informationsansprüche die Unterrichtsteilnahme der Schüler für pädagogische Zwecke fördert. In einer weiteren Arbeit untersuchte Sert (2013) den möglichen Beitrag von „Epistemischen Status Checks“ zur Sprachbildung im Fremdsprachenunterricht. Auch Icbay und Yildirim (2013) wollten in ihrer Studie die Erschaffung von Klassenregeln durch Lehrer und Schüler zeigen und haben dabei das kollektive Gelächter in institutionellen Umgebungen analysiert. Die Ergebnisse zeigten, dass das Lachen in Klassenzimmern größtenteils freiwillig war und die Schüler sich an den Spott anpassen. Ebenfalls wurde auch beobachtet, dass die Lehrkräfte nach dem Lachen im Klassenzimmer das Fortsetzen, worüber sie vor dem Lachen gesprochen hatten. Letztendlich kann man sagen, dass es sich bei diesen kollektiven Gelächtern nicht um aufgabenorientierte, sondern um irrelevante Aktionen handelt, die zu jedem Zeitpunkt des Unterrichts stattfinden können. Bozbiyık (2017) untersuchte in ihrer Arbeit wie angehende Englischlehrer in der Türkei ihre Klasseninteraktionskompetenz entwickeln. Dafür nahmen die angehenden Lehrkräfte an einem Reflexionszyklus teil, der auf Reflexionen über Mentor-Lehrer-Feedback, Peer-Feedback und schriftlicher kritischer Selbstreflexion basierte. Dabei wurde ein kombinierter qualitativer methodischer Ansatz von Konversationsanalyse und konstante Vergleichsmethode verwendet. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass es den Lehrkräften anhand von verschiedenen Lehrerbefragungspraktiken gelang, den Lernbeitrag zu fördern, indem sie die Schüleräußerungen erweiterten und somit auch ihre Klasseninteraktionskompetenz entwickelten.

Konversationsanalyse

Bei der Konversationsanalyse handelt es sich um eine qualitative empirische Methode, die sich in den 1960er Jahren aus der Ethnomethodologie entwickelt hat und beschäftigt sich mit der Erforschung der natürlichen bzw. alltäglichen Interaktion zwischen mindestens zwei Personen. Die deutsche Bezeichnung „Konversationsanalyse“ ist die direkte Übertragung von „*conversation analysis*“ aus dem Englischen. Da aber mit dem Begriff „*conversation*“ eigentlich das Gespräch gemeint ist, wird in der deutschsprachigen Literatur auch der Begriff Gesprächsanalyse verwendet. Deppermann (2008) verwendet die beiden Termini als synonym. Auch in dieser Arbeit werden beide Begriffe als Synonyma verwendet. Die KA differenziert sich von anderen qualitativen Methoden vor allem in der Form der Datenerhebung. Während beispielsweise Fragebögen oder Interviews die soziale Realität nie selbst abbilden können, sondern sich immer auf die Interpretation der Befragten stützen, können gesprächsanalytische Vorgehensweisen Aussagen über die jeweilige Situation selbst treffen. Somit sind sie in der Lage, auch Situationsdeutungen, die nicht hinterfragt wurden, aufzudecken und zu analysieren. Dementsprechend ist die KA ein Instrument der Rekonstruktion von Beobachtungen erster Ordnung und dient der Beschreibung der Eigenrationalität sozialer Situationen (Hitzler & Messmer, 2010, S.307). Die KA stützt sich an die Grundlagen der „Ethnomethodologie“. Der Begriff wurde erstmals in den sechziger Jahren durch den amerikanischen Soziologen Harold Garfinkel geprägt, der sich mit dem Prozess der alltäglichen Sinnkonstitution im sozialen Handeln durch die Handelnden selbst beschäftigte (Bergmann, 1988, S: 10). Aus der Ethnomethodologie entwickelte sich Anfang der siebziger Jahre die ethnomethodologische Konversationsanalyse, die mit den Namen Harvey Sacks, Emanuel Schegloff und Gail Jefferson eng in Verbindung steht. Hierbei bestand das Interesse an den formalen Verfahren der Produktion sozialer Ordnung in Interaktionen, die sich aus der Unmittelbarkeit der Interaktion selbst ergeben (ebd.). Seedhouse (2004) drückt einige Grundprinzipien der KA folgendermaßen aus:

1. Die Interaktion ist systematisch organisiert. Die Interaktionsteilnehmer sorgen für das gegenseitige Verstehen, indem sie von Sequenzorganisation, Sprecherwechsel (turn-taking) und Reparatur Gebrauch machen;
2. Interaktionsbeiträge (z.B. eine Frage, eine Antwort) prägen sowohl den Kontext und werden gleichzeitig vom Kontext geprägt;
3. Die Analyse ist datengeleitet;
4. Die Analyse wird aus der emischen Perspektive durchgeführt und enthält eine detaillierte Mikroanalyse der natürlich stattfindenden Interaktion (S.14-15).

In der KA wird bei der Aufdeckung interaktionaler Ordnungsstrukturen „rekonstruierend“ gearbeitet. Das sprachliche Handeln der Beteiligten in seiner sequenziellen Abfolge wird anhand einer genauen Dokumentation und Beschreibung aufgezeichneter Interaktion verschriftlicht. Das Besondere an dieser induktiven Vorgehensweise ist, dass sich die Regeln und Gesetzmäßigkeiten erst aus den Beobachtungen ergeben (Birkner, 2020a, S.19). Bei konversationsanalytischen Arbeiten sollten drei Punkte beachtet werden:

- *Handlung (action)*: Wie werden Handlungen vollzogen (action formation), wie werden sie zugeschrieben (action ascription) und nicht zuletzt, welche Handlungen werden vollzogen?
- *Ordnungsstruktur (order)*: Wie ist soziales Handeln strukturiert und welche Regularitäten weist es auf? Es gilt, die „allgegenwärtige Ordnung“ und ihre Herstellung zu rekonstruieren.
- *Intersubjektivität (intersubjectivity)*: Wie wird Sinn bzw. wechselseitiges Verstehen im Miteinander-Sprechen hergestellt? (ebd.).

Demnach erfolgt das praktische Vorgehen bei konversationsanalytischen Forschungsarbeiten in drei Schritten: (1) Die Datenerhebung, (2) Datenaufbereitung und (3) Datenanalyse. Bevor man mit der Datenerhebung beginnt, sollten zunächst die ethischen Zulassungen und technische Prozeduren in die Wege geleitet werden. Im nächsten Schritt wird die natürlich stattfindende Interaktion mit Videokameras aufgezeichnet. Darauf folgt das methodische Herzstück der Analyse: die Verschriftlichung der Interaktion, was als Transkript

bezeichnet wird. Dabei wird nicht nur der reine gesprochene Text transkribiert, sondern auch weitere für die Analyse (potenziell) relevante Mikrophenomene wie Pausen, auffälliges Einatmen und Ausatmen, Lautstärke, Überlappungen, der Stimmverlauf usw. (ebd., S. 21). Als nächstes erfolgt die Datenanalyse, die grundsätzlich auf den Aufnahmen und Transkriptionen basiert. Dabei geht es um die Untersuchung, wie Sprecher ihre Beiträge und Handlungen organisieren. Dabei kann man erkennen, wie sich Sprecher in der Interaktion untereinander verständigen, ihre Identitäten formen und institutionelle Ziele erfüllen (Sert et al., 2015, S. 3). Es gibt drei Arten von Behauptungen, die Konversationsanalytiker bei der Analyse routinemäßig einsetzen:

- Charakterisierung von Handlungen (characterizations of Actions)
- Methodenvorschlag (Proposals of methods)
- Vorschlag von sequenziellen und interaktiven Merkmalen (Proposals of Sequential and Interactional Features)

Die erste Art besteht darin, zu behaupten, dass Interaktionspartner bestimmte soziale Handlungen, Identitäten und/oder Rollen „ausführen“. Eine zweite Art von Anspruch ist, wenn wir Analysen von Methoden anbieten, die Interaktionspartner verwenden, um bestimmte Aktionen, Rollen oder Identitäten auszuführen. Die dritte Art der Behauptung ist, wenn wir vorschlagen, wie Methoden funktionieren: ihre sequenziellen Merkmale und Interaktionsfolgen beschreiben (Pomerantz, 1990, S. 231-232).

Multimodale Ressourcen in der Klasseninteraktion

Bei der sequenziellen Analyse sind auch die multimodalen Aspekte zu berücksichtigen. Gülich & Mondada (2008, S. 115) betonen, dass die Interaktionsteilnehmer in der Organisation der sozialen Interaktion eine breite Palette von Ressourcen mobilisieren, zwischen denen sie nicht von vornherein prinzipielle Unterschiede machen. Dazu gehören neben sprachlichen – auch multimodale Ressourcen. Unter multimodalen Ressourcen sind Gestik, Blicke, Mimik, Körperbewegung und -haltung, Positionierung und Bewegung im Raum als auch die Benutzung von Gegenständen zu verstehen (ebd. S.115). Laut Mondada & Schmitt (2010)

werden aus der multimodalen Perspektive auf Interaktion die unterschiedlichen Dimensionen oder Multimodalitätsebenen als grundsätzlich gleichwertig konzipiert (S. 25). Jedoch „tritt eine Modalität nur dann in den Vordergrund, wenn sie von den Beteiligten selbst zur situationssensitiven Realisierung eines bestimmten Handlungszusammenhangs erkennbar relevant gesetzt wird“ (ebd.). Die strikte Haltung an den Sprachdaten sorgt zur Vermeidung von jeglichen Spekulationen über das soziale Ereignis. Der enge Bezug zum Datenmaterial wird in den Arbeiten selbst auch daran deutlich, dass Datenausschnitte präsentiert und die Analyse z.T. winziger Details (Einatmen, ein Zögern, eine Betonung...) für die wissenschaftliche Rezeption nachvollziehbar gemacht werden (Birkner, 2020a, S. 22). In diesem Zusammenhang betont Sert (2015), dass multimodale Verhaltensweisen von Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht *sin qua non* eine Schlüsselrolle in Bedeutungsbildungsprozessen spielen, die für die erfolgreiche Bewältigung pädagogischer Aktivitäten sowie für die Schaffung von Lerngelegenheiten förderlich sein können (S. 87). Sie dienen nämlich dazu, einen Schüler zum Zuhören, Wiederholen, Antworten, Fehler zu signalisieren, den Dialog zu fördern und so die Interaktion im Klassenzimmer anzuregen (Allen, 2000, S. 171). Wanphet (2015) kategorisiert vier funktionale Kategorien von Lehrer-gesten im unterrichtlichen Kontext: sprachbezogene, interaktionsmanagement-bezogene, pädagogikbezogene und unterrichtsmanagement-bezogene Funktion. Deppermann (2013) hebt hervor, dass die Erforschung multimodaler Interaktion innerhalb eines KA- Frameworks mit grundlegenden methodologischen und theoretischen Fragen konfrontiert ist, die wie immer in der KA-Forschung, direkt mit den Eigenschaften der untersuchten Interaktionsereignisse in Resonanz stehen (S. 3). Diese Fragen lauten:

1. Wie verbindet sich Gleichzeitigkeit mit Sequenzialität?
 - a) Die Zeitlichkeit mehrerer multimodaler Ressourcen, die mobilisiert werden, um eine Aktion zu konstruieren und
 - b) Gleichzeitige Aktionen mehrerer Teilnehmer, die gleichzeitig stattfinden können

2. Wie kann der KA-Stil der feinkörnigen detaillierten Analyse der Einzelheiten von Interaktionsepisoden auf das angewendet werden, was auf einer Videoaufzeichnung zu sehen und hören ist?
3. Wie können wir körperliche Aktivitäten erklären?
4. Wie müssen Grundbegriffe von KA an einen multimodalen Rahmen angepasst und ggf. überarbeitet werden? (Deppermann, 2013, S. 3-4)

Obwohl der Schwerpunkt und das Interesse der CA-Forschung auf dem sprachlichen Verhalten in der Interaktion liegen, d.h., wie die Teilnehmer ihre sozialen Handlungen durch Sprechen in der Interaktion ausführen und organisieren haben sich frühe Forscher nicht nur das Sprechen, sondern auch Blicke (Goodwin, 1979, 1981), Gesten (Schegloff, 1984) und Körperbewegungen (Heath, 1986) als Teil der Komponenten sozialer Interaktion untersucht. Diese Untersuchungen haben den Grundstein für eine wichtige Reihe von Studien über verkörperte Interaktion, multimodale Interaktion oder Multimodalität gelegt. In der Literatur stößt man auf zahlreiche Arbeiten, die multimodale Handlungen in der L2-Klasseninteraktion untersucht haben. Gullberg (1998) beschäftigte sich mit der Verwendung von Gesten als Kommunikationsstrategien und fand individuelle Unterschiede in der Menge und Art der eingesetzten Gesten. Sime (2006) untersuchte ebenfalls multimodale Handlungen und stellte fest, dass Gesten und andere nonverbale Verhaltensweisen eine Schlüsselrolle im Sprachlernprozess spielen und drei Arten von Funktionen in der Interaktion im EFL-Unterricht erfüllen: kognitive, emotionale und organisatorische. Mortensen (2008) untersuchte in L2-Klassen die systematische Nutzung des Blicks, um die Bereitschaft als nächster Sprecher ausgewählt zu werden zu zeigen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass der Lehrer, neben anderen Interaktionsphänomenen, durch die gegenseitige Betrachtung mit dem Schüler eine kontinuierliche Überwachung der Bereitschaft der Schüler zur Beantwortung des ersten Paarteils als relevante Interaktionsaufgabe vor der Sprecherauswahl zeigt (2008, S.62). In einer weiteren Untersuchung beobachtet Mortensen (2016) die multimodale Handlung „die Hand hinter das Ohr halten“. Er stellt fest, dass die multimodale Handlung alleinstehend auf

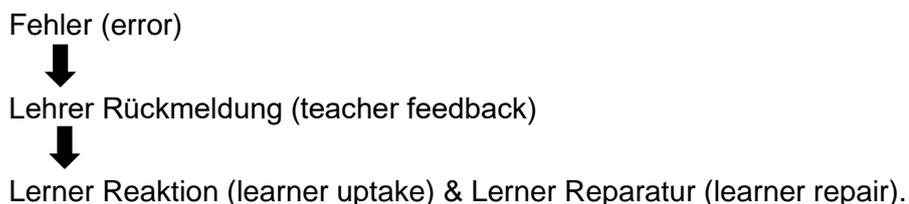
ein Hörproblem deutet. Wenn aber darauf eine Reparaturinitiierung folgt, deutet es nicht auf ein Hörproblem, sondern fordert die Schüler Selbstreparatur auf. Kupetz (2011) untersuchte die multimodalen Ressourcen, die von Schülern in der CLIL-Interaktion verwendet werden. In ihrer Arbeit zeigte sie, wie die Schüler bei Erklärungen Handbewegungen, Blicke und Körperhaltungen verwendeten und diskutierte deren Bezug zu pädagogischen Aktivitäten im Unterricht. Sert (2011) zeigte, dass Blicke und Schweigen als Mittel dienen, mit denen Lehrkräfte die mangelnden Kenntnisse der Schüler interpretieren zu können und bietet eine eingehende Analyse des epistemischen Status der Schüler. Kääntä (2010) konzentrierte sich in ihrer Dissertation auf die Rederechtzuweisung (turn-allocation) und Reparaturpraktiken von Lehrern in der Klasseninteraktion. Nach ihren Ergebnissen verwendet die Lehrkraft, bei der Rederechtzuweisung, neben dem Namen der Schüler auch Blick, Kopfnicken und Zeigegesten. Bei den verkörperten Zuweisungen ist es allerdings wichtig, dass die Teilnehmer einen gegenseitigen Blick entwickeln. Bei der Reparaturanalyse stellt Kääntä fest, dass die Lehrer bei der Einleitung oder Durchführung der Reparatur zahlreiche semiotische Ressourcen, wie das Zurückhalten der richtigen Antworten, abgeschnittene Körperbewegungen, bewegungsloser Blick und Körperausrichtung oder abweichende Blicke und Bewegungen in Richtung Unterrichtsmaterialien nutzen. Des Weiteren erläutert Belhiah (2009), wie Lehrer und ihre Schüler Gesten mit Sprache, Blick und Körperorientierungspraktiken bei Durchführung von Tutorialgesprächen umfangreich einsetzen. In einer weiteren Untersuchung veranschaulichte Belhiah (2013a), wie die gegenseitige Nutzung von Gesten zur Erreichung von Intersubjektivität beiträgt. Darüber hinaus stellte er auch fest, wie Schüler Gesten im Gespräch strategisch und kunstvoll einsetzen, um sich mit den Gesprächspartnern zu vereinen und so gegenseitiges Verständnis zu erreichen (vgl. Belhiah, 2013a, S. 16). Derselbe Forscher (2013b) zeigte in einer anderen Untersuchung, wie Hände bei Definitionsgesprächen eingesetzt werden, „um die Bedeutung verbaler Äußerungen zu verstärken, die Bedeutung lexikalischer Elemente zu verdeutlichen und den Zusammenhang zwischen Gesprächsrunden herzustellen“ (S. 430). Seo und Koshik (2010) untersuchten Gesten, die zur Einleitung von Reparaturen im Englischunterricht als

zweite Fremdsprache verwendet werden. Wobei diese nicht von verbalen Initiationen begleitet werden. Eine Geste besteht beispielsweise aus einer scharfen Kopfdrehung oder Kopfneigung zur Seite, mit fortgesetztem Blick auf den Empfänger. Die andere multimodale Handlung ist den Kopf nach vorne zu strecken, begleitet von einer Bewegung des Oberkörpers nach vorn in Richtung des Schülers. Durch diese nonverbalen Phänomene wurde die Reparatur eingeleitet, die Lerner auf Selbstkorrektur angestoßen und sie wurden so lange beibehalten, bis das Problem gelöst war. Die multimodale Handlung „nach vorn Beugen“ wurde auch von Rasmussen (2014) untersucht. Sie fand heraus, dass die Kombination aus Sprechen und der Körperbewegung „nach vorne beugen“ als Mittel genutzt wird, um eine Reparatur zu konstruieren. Atar et al. (2020) stellten fest, dass Studien zum nonverbalen Verhalten verbreitet sind, die von der Sprache begleitet werden. Daher konzentrierten sich die Forscher in ihrer Arbeit, ob die multimodale Handlung „nach vorne beugen“ ohne verbale Aufforderung eine Reparatur einleitet und stellten fest, dass das nach vorne beugen in einer bestimmten sequenziellen Umgebung zu Reparaturen führt. Im Unterschied zu den vorgestellten Arbeiten konzentriert sich die vorliegende Untersuchung auf ausgewählte multimodale Handlungen, die die Lehrkraft insbesondere bei Reparaturpraktiken einsetzt, um die Schüler zur Selbstreparatur anzuregen. Es soll auch festgestellt werden, ob es Unterschiede zwischen der Verwendung von alleinstehenden und begleitenden multimodalen Handlungen besteht.

Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht

Es gibt eine Vielzahl von Untersuchungen, die sich mit Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Jedoch sind diese überwiegend in der englischsprachigen Forschung zu finden. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache sind wenige Arbeiten, die sich aber mehr auf die Fehler selbst und nicht deren Korrektur konzentrieren. Daher kann diese Arbeit als erste konversationsanalytische Arbeit bezeichnet werden, die sich detailliert mit Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen im DaF-Unterricht auseinandersetzt. Obwohl das Thema heute noch sehr aktuell und relevant im Fremdsprachenunterricht ist, sind einige Arbeiten aus den 1970er Jahren weiterhin wegweisend. Sinclair & Coulthard (1975)

haben aus der zugrundeliegenden Struktur des Fremdsprachenunterrichts ein elementares Interaktionsschema für den Fremdsprachenunterricht bestimmt, die als IRF-Sequenz bezeichnet wird. Dabei ist I die Lehrereinweihung (teacher initiation), R die Reaktion des Lernenden (learner response) und F die Rückmeldung der Lehrkraft (teacher feedback). Dieses Interaktionsschema ist von besonderer Bedeutung, weil es zum einen die Konversation im Klassenzimmer charakterisiert und zum anderen die Rolle der Lehrperson als Kontrollinstanz des Unterrichts verdeutlicht, die sowohl das Gesprächsthema als auch das Abwechseln bestimmen (Walsh, 2006, S. 5). Aufbauend auf Sinclair & Coulthard (1975) untersucht Chaudron (1977) die unterschiedlichen Arten der Rückmeldungen und Korrektur. Auch Schegloff et al. (1977) untersuchen Korrekturen, aber sie konzentrieren sich nicht auf die Art der Rückmeldungen, sondern an den initiiierenden und korrigierenden Interaktanden. An dieser Stelle ist vor allem die Arbeit von Lyster & Ranta (1997) zum Rückmeldungs- und Korrekturverhalten der Lehrkräfte zu erwähnen, da diese als Fundament für darauffolgende Studien dient. Das methodische Vorgehen dieser Arbeit ist heute noch maßgebend für Untersuchungen zur Fehlerkorrektur:



Sie haben eine Klassifikation zu sechs verschiedenen Rückmeldungsarten erstellt: explicit correction (Explizite Korrektur), recast (korrektive Umformulierung), clarification request (Klärungsfrage und Rückfrage), elicitation (Rückfrage, Lücke mit ansteigender Intonation), repetition (Schülerwiederholung/Fehlerwiederholung), metalinguistic feedback (metalinguistische Rückmeldung). Anhand der darauf folgenden Lerner Reaktionen (uptake) und Lerner Reparaturen (repair) errechnen Lyster & Ranta (1997) mit dieser Taxonomie die Effizienz der Rückmeldungen. Uptake wurde von Lyster und Ranta (1997) als die unmittelbare Reaktion eines Schülers auf die Rückmeldung des Lehrers definiert und repair als eine von den Schülern in einem turn formulierte Selbstreparatur. Auffällig ist an dieser Stelle, das

sowohl Lyster und Ranta (1997) als auch andere Wissenschaftler, die auf ihrem Modell aufbauen (z.B. Blex 2002, Ellis et al. 2001, Lochtmann 2002b), die Wirksamkeit von Korrekturen anhand von uptake ermitteln. Die Reaktion der Lernenden steht also im Mittelpunkt der Handlung. Nimmt man aber in Betracht, dass die Beschreibungen der konkreten Rückmeldungs- und Korrekturarten von Lyster und Ranta (1997) mittlerweile schon 25 Jahre alt sind, stellt sich die Frage, ob sich im Wandel der Zeit der Umgang mit Fehlern nicht verändert hat. Abgesehen von Lernerreaktionen sollte vielleicht der Umgang mit Fehlern seitens der Lehrkraft detailliert und unter Berücksichtigung verbaler und nonverbaler Verhaltensweisen untersucht werden. Genau an diesem Punkt setzt diese Arbeit an.

Der Begriff Fehler im Unterrichtskontext

Da sich diese Arbeit umgehend mit Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen beschäftigt, soll zunächst eine gängige Definition des Konzeptes Fehler beschrieben und mit dem Fremdsprachenunterricht in Verbindung gesetzt werden. Das Universalwörterbuch des Duden beschreibt Fehler als:

- a) etwas, was falsch ist, vom Richtigen abweicht; Unrichtigkeit
- b) irrtümliche Entscheidung, Maßnahme; Fehlgriff (Online Duden, 2022)

Im Mittelpunkt der aufgeführten Bedeutungsmöglichkeiten steht Mangelhaftigkeit. Für 1 a gibt das Online Duden Wörterbuch unter anderen grammatischen, stilistischen Fehler als Beispiel an. Nach dieser Formulierung kann man in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht beispielsweise einen Beitrag, was vom Richtigen bzw. Erwarteten abweicht als Fehler ansehen. Eine ähnliche Formulierung ist auch bei Thaler (2012) zu finden: „Abweichung von einer sprachlichen Norm, d.h. ein Verstoß gegen die sprachliche Richtigkeit oder Angemessenheit“ (S. 333). Während sich diese Definitionen mit der formalen Seite der Mangelhaftigkeit beschäftigen, erweitern Klippel und Doff (2007) ihre Definition, indem sie die funktionale Seite der Mangelhaftigkeit miteinbeziehen: „Unter „Fehler“ versteht man in der Fremdsprachendidaktik die Abweichung von einer verbindlichen Norm, das heißt einen

Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelmäßigkeit oder Angemessenheit, kurz: eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führen kann (S. 198)“.

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht definieren Kleppin & König (1991) Fehler folgendermaßen:

Wir verstehen unter Fehler die wahrgenommen und /oder bezeichneten Abweichungen vom Sprachsystem oder von einer erwarteten Äußerung oder Äußerungssequenz. (...) Mit anderen Worten: Kriterium für die Bezeichnung einer sprachlichen Äußerung als Fehler ist nicht mehr das Sprachsystem oder der Sprachgebrauch allein, sondern die sprachliche Äußerung, durch die Brille eines oder mehrerer der genannten Aktanten gesehen. Damit wird gemäß unserem Verständnis von Fremdsprachenunterricht (s.o) der Lehrer durch seine Rolle im Unterrichtsgeschehen zur Endinstanz darüber, ob eine sprachliche Äußerung als Fehler bezeichnet wird oder nicht. (S.16)

In beiden Definitionen ist die Flexibilität und Situativität der sprachlichen Richtigkeit deutlich zu sehen. Fehler wird als ein Teil der Interaktion betrachtet und sobald diese nicht zu Missverständnissen und/oder Kommunikationsschwierigkeiten führen legt die Lehrkraft in der jeweiligen Lernsituation fest, was als Fehler gilt. Dabei unterscheidet man grundlegend zwischen Kompetenzfehler (error) und Performanz Fehler (mistake) (Corder, 1967, S. 167). Dementsprechend bezeichnet Ellis (1997) error als „gap in the knowledge“, also eine defizitäre Sprachkompetenz in einem bestimmten sprachlichen Bereich; und mistake als „lapse in performance“, also eine temporäre Wissenslücke, wo das benötigte Wissen dem Lerner eigentlich bekannt ist, aber im Augenblick des Gebrauchs nicht zur Verfügung steht (Schwab, 2009, 328). Bei Kompetenzfehlern unterscheidet Ellis (1997) zwischen „local error“ und „global error“. Wobei die local errors nicht sehr bedeutend sind, da sie wenig oder kaum Einfluss auf die Verständlichkeit der Äußerung haben. Dagegen tragen global errors in Bezug auf die Verständlichkeit mehr Bedeutung (ebd.). In diesem Zusammenhang spielt aber auch die subjektive Sichtweise der Lehrperson, in der jeweiligen Lernsituation eine bedeutende Rolle. Sie entscheidet letztendlich, was als Fehler eingestuft wird und wenn nötig korrigiert werden

muss. Eine fehlerhafte Äußerung, die einer Korrektur bedarf, wird dem Lerner durch die Lehrkraft durch eine entsprechende Rückmeldung (korrektives feedback) mitgeteilt. Ein korrektives Feedback wird als Reaktion auf eine fehlerhafte Äußerung der Lernenden bezeichnet, die folgende Komponenten einzeln oder in Kombination enthalten kann:

- einen Hinweis auf die Fehlerhaftigkeit der Äußerung,
- die korrekte zielsprachliche Struktur sowie
- metalinguistische Informationen bezüglich des Fehlers bzw. der korrekten Form (Ellis et.al, 2006, S. 340).

Feedback und Korrektur. Obwohl die Begriffe Feedback und Korrektur oftmals synonym verwendet werden (Ellis et. al, 2002, S. 426; Panova und Lyster, 2002, S. 584) unterscheiden sie sich definitorisch voneinander. Im Universalwörterbuch Duden wird Feedback folgendermaßen definiert: „Reaktion, die jemandem anzeigt, dass ein bestimmtes Verhalten, eine Äußerung o. Ä. vom Kommunikationspartner verstanden wird [und zu einer bestimmten Verhaltensweise oder -änderung geführt hat]; Rückkoppelung, Rückmeldung“ (Online Duden, 2022). Ausgehend von dieser Definition kann das Feedback im schulischen Zusammenhang bzw. in Sprachlernsituationen als Rückmeldung seitens der Lehrkraft auf einen Beitrag an Lernende gesehen werden, dass den Lernern Auskunft über die Richtigkeit ihrer Äußerung gibt. In der Feedbackforschung wird zudem auch zwischen negativem und positivem Feedback bzw. negativer und positiver Evidenz und korrektivem Feedback unterschieden. Mit einem negativen Feedback teilt die Lehrkraft dem Lerner mit, dass seine Äußerung entweder sprachlich oder inhaltlich „nicht richtig“ bzw. „fehlerhaft“ ist. Ein positives Feedback seitens der Lehrkraft bestätigt dagegen die „Richtigkeit“ der Lerneräußerung. Das korrektive Feedback ist wiederum ein negatives Feedback mit Verweis bzw. Korrektur auf die fehlerhafte Äußerung des Lerners. An dieser Stelle kann der Unterschied zwischen Korrektur und Feedback auskristallisiert werden. Laut Duden handelt es sich bei der Korrektur um eine Verbesserung; Berichtigung; Richtigstellung (Online Duden, 2022). Diese muss aber nicht

unbedingt seitens der Lehrkraft erfolgen, sondern kann auch durch den Lerner selbst oder einen anderen Mitschüler durchgeführt werden.

Reparatur. Als Reparatur wird der gesamte Prozess bezeichnet, welcher zur Korrektur führt. Dieser Prozess verläuft in drei Schritten (Schwab, 2009, S. 333-334):

Abb. 1

Der Reparaturprozess

1. Schritt: trouble source	(kommunikatives Problem)	} Reparatur
2. Schritt: initiation	(Wahrnehmung des Problems)	
3. Schritt: outcome/correction	(Korrekturversuch)	

Eine der ersten umfangreichen empirischen Arbeiten zu Reparaturen bei Kommunikationsstörungen in Alltagsgesprächen zwischen erwachsenen Muttersprachlern wurde von Schegloff et. al (1977) durchgeführt. Wie bereits oben aufgeführt wurde beschreiben sie den Reparaturprozess unter Berücksichtigung des Kommunikationsproblems, des Korrekturinitiators und des Korrekturausführenden. Dabei ist der Ausgangspunkt die direkte Interaktion (face-to-face interaction) zwischen zwei Gesprächsteilnehmern. Schegloff et al. (1977) unterscheiden zwischen Fremd- und Selbstreparaturen. Diese können jeweils fremd- oder selbstinitiiert werden. Dadurch ergeben sich vier verschiedene Konstellationen des Reparaturprozesses:

- *Selbstinitiierte Selbstkorrektur* (self-initiated self-correction)
- *Selbstinitiierte Fremdkorrektur* (self-initiated other-correction)
- *Fremdinitiierte Selbstkorrektur* (other-initiated self-correction)
- *Fremdinitiierte Fremdkorrektur* (other-initiated other-correction)

In Tabelle 1 werden die vier verschiedenen Reparaturformate zur Übersicht tabellarisch dargestellt.

Tabelle 1

Reparaturformate Nach Initiierung und Durchführung (Bauer 2020, S. 348)

Initiierung		Durchführung		Reparaturformat
Sprecher	Rezipient	Sprecher	Rezipient	
x (Selbst)		x (Selbst)		Selbstinitiierte Selbstreparatur
x (Selbst)			x (Fremd)	Selbstinitiierte Fremdreparatur
	x (Fremd)	x (Selbst)		Fremdinitiierte Selbstreparatur
	x (Fremd)		x (Fremd)	Fremdinitiierte Fremdreparatur

Schegloff et. al (1977) eruieren für den überwiegenden Teil der von ihnen untersuchten Reparatursequenzen in Alltagsgesprächen eine Präferenz für selbstinitiierte Selbstkorrekturen. Zur Überprüfung von Parallelen bzw. Unterschieden haben Mc Houl (1990) und Kasper (1986) Realisierungsformen von Reparaturen im Fremdsprachenunterricht untersucht und festgestellt, dass Fremdkorrekturen relativ selten vorkommen und eher eine Präferenz für Selbstkorrekturen herrscht. Auch Wong (2000) kann in seiner Untersuchung nachweisen, dass Muttersprachler bewusst die Initiative zur Fremdreparatur nicht ergreifen, um die Lerner zur Selbstreparatur zu bewegen. Lochtman (2002) betont die Bedeutung der Selbstreparatur ebenfalls. Schwab (2009) kommt in seiner Untersuchung ebenfalls zu ähnlichen Ergebnissen und unterstreicht die Tatsache, dass für den Unterricht die Initiation der Korrektur maßgebend ist, welche zum größten Teil von der Lehrkraft (=Fremdinitiation) ausgeht (S. 336). Tabelle 2 stellt einen Überblick über die möglichen Beteiligungsstrukturen von Schülern und Lehrern in Reparatursequenzen. Seedhouse (2004) unterscheidet zwischen drei Unterrichtskontexten, in denen Reparaturen stattfinden:

- Reparaturen in Form und Genauigkeitskontexten
(Repair in Form-and –Accuracy Contexts) → *Betonung formaler Gesichtspunkte*
- Reparaturen in Bedeutung und Flüssigkeitskontexten
(Repair in meaning –and - fluency contexts) → *inhaltlicher Schwerpunkt*

- Reparaturen in Aufgabenorientierten Kontexten
(Repair in task-oriented- contexts) → Aufgabenorientierung
(Seedhouse, 2004, S. 141-149)

Tabelle 2

Types of Repair In Classroom Discourse (Kasper 1986, S.26 zit, nach Schwab, 2009, S.336)

	Trouble Source	Repair initiation	Repair Completion	Confirmation
T self-self (1)	T	T	T	-
T other-self (2)	T	L	T	-
T self-other (3)	T	T	L	T
T other-other (4)	T	L	L/Lo	T
L self-self (5)	L	L	L	T
L other-self (6)	L	T/Lo	L	T
L self-other (7)	L	L	T/Lo	(T)
L other-other (8)	L	T/Lo	T/Lo	(T)

(T=teacher, L=learner producing trouble source, Lo= other learner)

Kategorisierung von Korrekturstrategien/Feedbacktypen

In der Forschungsliteratur gibt es zahlreiche Vorschläge zur Kategorisierung mündlicher Korrekturstrategien (u.a. Allwright, 1975; Chaudron, 1977; Henrici & Hellermann, 1986; Kleppin, 1997; Kleppin & Königs, 1991; Seedhouse, 1997). Allerdings hat sich die Taxonomie von Lyster & Ranta (1997) weitgehend durchgesetzt. Diese wird auch in dieser Arbeit verwendet und wird daher vorgestellt und kurz erläutert. Lyster & Ranta (1997, S. 46-49) unterscheiden sechs Feedbacktypen:

- *explicit correction* (explizite Korrektur)
- *recast* (Umgestaltung/ korrektive Umformulierung)
- *clarification request* (Klärungsaufforderung)
- *elicitation* (Elizitierung)
- *metalinguistic feedback* (metalinguistische Rückmeldung)
- *repetition* (Wiederholung der Fehlerhaften Äußerung)

Die explizite Korrektur wird von Lyster & Ranta wie folgt definiert:

“Explicit correction refers to the explicit provision of the correct form. As the teacher provides the correct form, he or she clearly indicates that what the student had said was incorrect (e.g. 'Oh, you mean,' 'You should say')” (S. 46).

Bei der expliziten Korrektur betonen die Autoren, dass durch die Angabe der richtigen Form dem Lerner klar gezeigt wird, dass ihre Aussage fehlerhaft war. Der recast wird von Lyster & Ranta folgendermaßen definiert:

Recasts involve the teacher’s reformulation of all or part of a student’s utterance, minus the error. (...) Recasts are generally implicit in that they are not introduced by phrases such as 'You mean,' 'Use this word,' and 'You should say.' However, some recasts are more salient than others in that they may focus on one word only, whereas others incorporate the grammatical or lexical modification into a sustained piece of discourse. (S. 46-47)

Mit dem Recast ist die richtige bzw. korrigierte Wiederholung einer fehlerhaften Aussage seitens der Lehrkraft gemeint, wobei aber keine klare Kennzeichnung gemacht wird. Die explizite Korrektur und der Recast bieten dem Lerner das zielsprachliche Modell für den zuvor geäußerten Fehler, stellen ihm sozusagen eine positive Evidenz bereit. „Während dies bei der expliziten Korrektur jedoch mit dem ausdrücklichen Hinweis auf den Fehler geschieht (z.B. Nein, nicht, „gehte“, sondern „ging“), erfolgt die Fehlerfeststellung bei einem Recast nur implizit, d.h., der Lernende kann nur durch die Tatsache der Korrektur auf seinen Fehler schließen“ (Schoormann & Schlack, 2012, S. 20). Die nächsten vier Feedbacktypen bezeichnet Lyster (2004) als Prompts, d.h., dass diese Feedbacktypen den Lernenden zielsprachliche Modelle vorenthalten und sie stattdessen dazu veranlassen, ihre Fehler selbst zu verbessern (Schoormann & Schlack, 2011, S. 51). Clarification requests sind nach Lyster & Ranta (1997, S. 47) Fragen oder Aussagen (z.B. Wie bitte? oder Was meinst du mit XY?), die die Lehrkraft unmittelbar nach einer fehlerhaften oder unverständlichen Äußerung an den jeweiligen Lerner stellt und damit dem Lerner signalisiert, dass dessen Äußerung fehlerhaft

oder unverständlich war. Die Elizitation ist nach Lyster und Ranta (1997) eine Korrekturstrategie, die die Lernenden zur Fremdiniziierten Selbstkorrektur¹ auffordert (S. 48). Dies kann auf drei unterschiedliche Arten stattfinden: durch Fragen wie „Wie sagt man das auf Englisch/Deutsch?“ oder, indem der Lerner seine Äußerung umformulieren soll, oder indem die Lehrkraft eine Frage wie z.B. „Das ist ein...?“ einleitet und dem Lerner Zeit gibt, die Äußerung zu vervollständigen. Bei einem Metalinguistik Feedback macht die Lehrkraft Kommentare, gibt Informationen oder stellt Fragen über die fehlerhafte Äußerung der Lerner, ohne aber die korrekte Form anzugeben; deutet dem Lerner somit an, dass sich ein Fehler in der Aussage befindet („Es gibt einen Fehler“, „Kannst du einen Fehler finden?“, „Ist das feminin“?, „Man sagt das nicht so auf Deutsch“) (ebd. S. 47). Bei der letzten Feedbackstrategie, der Wiederholung (repetition) wiederholt die Lehrkraft die fehlerhafte Äußerung durch eine besondere Betonung, um auf den Fehler aufmerksam zu machen (ebd. S. 48). Zusammenfassend kann man festhalten, dass Prompts den Lernenden ausschließlich negative Evidenz bereitstellen und explizite Korrekturen dagegen auch positive Evidenz liefern (Schoormann & Schlack, 2011, S. 51). Lyster und Rantas Taxonomie gilt immer noch als Meilenstein der Feedbackforschung und wird in zahlreichen Forschungsarbeiten teilweise verändert oder weiterentwickelt angewendet, um die Effektivität von Rückmeldungen bzw. Fehlerkorrekturen zu klären. Dabei geht es weitgehend darum, welche Feedbackstrategie sich am effektivsten auf die lernsprachliche Entwicklung auswirken oder welche Feedbackstrategie am häufigsten benutzt wird. Einige Ergebnisse werden hier kurz vorgestellt, jedoch unterstreichen Schoormann & Schlack (2011) die Tatsache, dass es sich bei der mündlichen Fehlerkorrektur um ein äußerst komplexes Phänomen handelt, so dass eine schnelle und einfache Beantwortung der Frage nach der Wirksamkeit von einzelnen Feedbackstrategien und der Fehlerkorrektur nicht möglich ist (S. 44). Es ist auffällig, dass sich Recasts im Mittelpunkt der Feedbackforschung befinden und oftmals mit den anderen Feedbackstrategien verglichen werden. Long et al. (1998) vergleichen beispielsweise Recast mit no-feedback und

¹ Die Reparaturstrategien nach Schegloff et al. (1977) werden im nächsten Teil ausführlich vorgestellt und erläutert.

stellen in der Recast – Gruppe einen ersichtlicheren Lernzuwachs fest und zeigen, dass sich Feedback positiv auf das Sprachlernen auswirkt. Blex (2002) untersucht mit Lyster und Rantas Taxonomie erwachsene DaF-Lernende. Die Ergebnisse zeigen, dass metalinguistische Rückmeldung (n=51) mit 56,9% die erfolgreichste Rückmeldungsart ist. Dem folgen mit 47,7% Recasts (n=172), mit 47,1% Elicitations (n=34), mit 38,5% Klärungsfragen, mit 29,4% explizites Feedback (n=51) und mit 19% Repetitions (n=21) (S. 98-99). Vergleichbare Ergebnisse sind auch bei Ellis et al. (2006, S. 357-364) zu finden. Bei dem Vergleich von expliziten und impliziten Rückmeldungen wird metalinguistisches Feedback als ergebnisreicher als Recasts ermittelt. Anders als bei den bisher genannten Forschungsergebnissen rekurren die Ergebnisse von Tsang (2004), die ebenfalls mit der Taxonomie von Lyster und Ranta (1997) eine Untersuchung mit erwachsenen Englischlernern macht, nicht an Uptake (verbalisierte Schülerreaktion), sondern an Repair (hier: Selbstkorrektur). Laut der Ergebnisse erweisen sich Elicitations (n=6) und Repetitions (n=24) als erfolgreichste Kategorie mit jeweils 50% Repair, dem folgen Metalinguistic Feedback (n=21) mit 43% und Clarification Requests (n=15) mit 20%. Bei Recasts (n=84) und Explicit Corrections (n=24) ist mit 0% kein Repair ersichtlich (S. 197–198). Abgesehen von der Tatsache, dass Fehlerkorrekturen sowohl für die Korrigierten als auch für die anderen Lernenden im Allgemeinen hilfreich sind zeigen die Ergebnisse der durchgeführten Studien unterschiedliche Ergebnisse. Man muss auch berücksichtigen, „dass die Wahrnehmung und Verarbeitung des Feedbacks durch die Lernenden von zahlreichen unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird“ (Schoormann & Schlack, 2011, S. 62-63).

Teil 3

Forschungsdesign

In diesem Teil der Arbeit wird die methodologische Vorgehensweise der Untersuchung erläutert. Dazu gehören (1) Zielsetzung und Forschungsfragen, (2) Forschungsteilnehmer, (3) Prozess der Datenerhebung und (4) Datenkollektion, -Analyse und -Dokumentation.

Zielsetzung und Forschungsfragen

Die offene Zielsetzung der vorliegenden Arbeit bezweckt die Unterrichtsinteraktion zwischen der Lehrkraft und den Lernern im DaF-Unterricht aus konversationsanalytischer Perspektive zu untersuchen. Im Vergleich zu quantitativen Untersuchungen unterscheiden sich qualitative Ansätze bereits im Herausarbeiten der konkreten Fragestellungen (Schwab, 2009, S.115). Bei qualitativen Ansätzen, zu der auch der konversationsanalytische Ansatz gehört, kann man nicht von zu überprüfenden Hypothesen ausgehen (ebd.). Deppermann (2008) hebt hervor, dass die Konversationsanalyse ein materialgeschütztes Untersuchungsverfahren ist und deswegen die Forschungsfragen einer Untersuchung erst in der Auseinandersetzung mit empirischen Gesprächsdaten modifiziert werden sollen. Dabei sind natürlich implizite Theorien und grundlegende Annahmen, die auf der Aufarbeitung der Forschungslage basieren erlaubt, sollten aber nicht als unumstößlich erachtet werden (Schwab, 2009, S.115). In Anlehnung an das oben erläuterte Prinzip konversationsanalytischer Untersuchungen wurde auch in dieser Arbeit zunächst eine offene Zielsetzung formuliert. Nach mehrmaligem Anschauen des Datenmaterials (Video und Transkriptionen) wurde die Verwendung von verschiedenen Feedbackstrategien seitens der Lehrkraft und darauffolgende Reparaturverhalten als wichtiger Bestandteil des Unterrichtsgeschehens festgestellt, wobei auch bestimmte multimodale Aspekte zu beobachten sind. Darauf aufbauend wurden folgende spezifische Forschungsfragen formuliert:

1. In welchem sequenziellen und interaktionalen Umfeld initiiert die Lehrkraft korrekatives Feedback?
 - Welche Art von Fehlern wird von der Lehrkraft durch ein korrekatives Feedback aufgegriffen (sprachliche oder inhaltliche)?
 - Welche Art von Fehlern wird gar nicht beachtet oder nebenbei korrigiert?
 - In welchen Fällen greift die Lehrkraft auf explizite Korrekturen/ In welchen Fällen bietet sie Möglichkeit zur Selbstreparatur?
2. Welche Turndesign-Eigenschaften (Verpackung) und Multimodalität der Lehrerkorrekturen lassen sich beobachten?
3. Wie reagieren die Lernenden im DaF-Unterricht auf die Korrekturstrategien der Lehrkraft?

Anhand der im zweiten Teil vorgestellten Categoriesysteme wird untersucht, ob sich im vorliegenden Datenkorpus überindividuelle Tendenzen im Rückmeldungsverhalten der Lehrkräfte ermitteln lassen. Dabei liegt der Focus zum einen auf der Feststellung von einheitlichen Vorgehensweisen und Korrekturstrukturen und zum anderen auf der Frage, ob die Lehrkräfte in bestimmten Phasen und/ oder auf bestimmte Fehler ähnlich oder vergleichbar reagieren und welchen Einfluss die Multimodalität auf deren Wirkung hat.

Die empirischen Befunde sollen im weiteren Verlauf als Grundlage für die zu formulierenden pädagogischen Implikationen bezüglich des Forschungszusammenhangs dienen.

Forschungsteilnehmer

Bei einem qualitativ empirischen Forschungsvorhaben stehen die Forschungssubjekte unmittelbar im Mittelpunkt. Denn die theoretischen Überlegungen und Zielsetzungen sind direkt von dem zu Untersuchendem abhängig. Daher ist die Auswahl der Forschungsobjekte von besonderer Bedeutung. Doch da die Datenerhebung bei dem vorliegenden

Forschungsvorhaben in einem schulischen Zusammenhang gewonnen wird, gibt es mehrere Schritte, die sowohl zu beachten als auch zu bewältigen sind. Abgesehen von bürokratischen Erlaubnissen ist die Zusage und Bereitschaft einer Lehrkraft erstmals sehr wichtig. Da es natürlicherweise nicht selbstverständlich zu betrachten ist, dass sich jede Schule und Lehrkraft einer solchen Beforschung einlässt. Daher spielen persönliche Kontakte zu der Schulverwaltung und zu Lehrern eine bedeutende Rolle. Darüber hinaus sind bei der Auswahl der zu untersuchenden Klasse einige Gesichtspunkte von richtungsweisender Bedeutung. In erster Linie sollte sowohl die Lehrkraft als auch die Klasse freiwillig Bereitschaft zeigen, am Projekt aktiv mitzuwirken. Die Lehrkraft sollte über möglichst gute Fremdsprachendidaktische Kompetenz verfügen, um einen kommunikativ ausgerichteten Unterricht zu gestalten, damit eine verbale Interaktion zustande kommt. Natürlich spielt in diesem Fall auch gute zielsprachliche Kompetenz der Lehrkraft eine wichtige Rolle, da dieser bzw. diese die Unterrichtskommunikation in der Zielsprache leitet.

Unter Berücksichtigung der oben aufgeführten Punkte wurde eine 10. Klasse einer Privatschule in Kayseri ausgesucht, an der Deutsch als zweite Fremdsprache ab dem Kindergarten (Kindergarten und Grundschule 1 Stunde pro Woche und ab der 5. Klasse 2 Stunden pro Woche) angeboten wird. Die jeweilige Klasse gehört zu einer Oberstufe mit etwa 380 Schülern im Schuljahr 2016- 2017. Da die ausgewählte Schule beim Übergang von der 8. zur 9. Klasse außer den eigenen Schülern auch Schüler aus anderen Schulen annimmt, gibt es am Lise für die erste und zweite Fremdsprache Niveaunklassen, die am Anfang des Schuljahres mit Einstufungstests gebildet werden. Bei Deutsch als Fremdsprache gab es in diesem Schuljahr zwei 10. Klassen mit A1 Niveau und zwei mit A2 Niveau. Bei der Forschungsklasse handelt es sich um eine A2.1 Klasse mit insgesamt 24 Schülern (18 Mädchen und 6 Jungen) im Alter von 15 - 16 Jahren. Vor der Auswahl der jeweiligen Klasse wurde zunächst mit der Lehrkraft ein Gespräch geführt, in dem das Forschungsprojekt und die Einzelheiten der Datenerhebungsphase vorgestellt und genau erklärt wurden. Dieser ist dem Angebot mit großem Interesse entgegengekommen. Im nächsten Schritt wurde gemeinsam

überlegt, welche der von ihm unterrichteten Klassen dafür am meisten geeignet wäre. Im Nachhinein wurde eine Genehmigung von der Schulleitung und Schulverwaltung erhalten. Zudem war es auch nötig, schriftliche Einwilligung der Lehrkraft, Eltern und Schüler für die Videoaufnahmen und deren Verwendung zu wissenschaftlichen Zwecken zu erhalten.

Aus ethischen Gründen wurden die Namen der Schüler anonymisiert und in der ganzen Dissertation und Transkripttexten mit ihren jeweiligen Decknamen aufgeführt. Auch die Videodateien wurden mit Filtern bearbeitet, so dass die Teilnehmer nicht erkennbar sind.

Prozess der Datenerhebung

Als Forschungsmethode wurde bei der vorliegenden Arbeit die Konversationsanalyse (KA) angewandt. Da im theoretischen Teil bereits eine Einführung in die KA dargestellt wurde, soll hier nur auf die praktischen Schritte eingegangen werden. Eine konversationsanalytische Untersuchung umfasst im Wesentlichen folgende Schritte:

1. Aufnahme der natürlichen Interaktion (Videoaufnahmen erstellen)
2. Transkribieren, als Ganzes oder in Teilen (orthografische 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 die Publikation)

Die oben aufgeführten Arbeitsschritte sind nicht als strikt aufeinanderfolgende Phasen zu bewerten. Diese können zyklisch oder auch teilweise gleichzeitig durchgegangen werden (ten Have, 2007).

Ethische Zulassung

Die Aufzeichnung von Video- und Audioaufnahmen für ein empirisches Forschungsprojekt in einer Klasse bedarf bestimmter bürokratischer Zulassungen, die einer bestimmten Hierarchie

unterliegen. Zunächst muss das Forschungsvorhaben von der Ethik Kommission der jeweiligen Universität affirmiert werden (Anhang C). Das Bildungswissenschaftliche Institut macht dann mit der Affirmation der Ethik Kommission einen Antrag an die Statthalterschaft von Kayseri. Diese leitet den Antrag weiter an die jeweilige Schulbehörde. Dort wird in einer Sitzung entschieden, ob die Durchführung des Forschungsvorhabens angemessen ist. Erst nach der Zustimmung der Schulbehörde wird eine Einwilligung an die Schule geschickt und der Datenerhebungsprozess kann durchgeführt werden. Währenddessen wurden die Schüler der auserwählten Klasse über das Projekt genau informiert. Es wurde betont, dass es bei den Aufnahmen nicht darum geht, wie die einzelnen Schüler sich im Unterricht benehmen, Deutsch sprechen oder wer im Unterricht die Muttersprache benutzt. Mit verschiedenen Beispielen wurde erklärt, dass es tatsächlich nur um die Klasseninteraktion während des Deutschunterrichts geht. Für die Dokumentation, dass die Teilnehmer der Arbeit damit einverstanden sind, dass ihre Daten ausschließlich zu Forschungszwecken sachgemäß und anonym herangezogen werden dürfen, wurden Freiwilligenbescheinigungen sowohl von den Schülern als auch von den Eltern eingeholt.

Aufnahme und Transkription

Der Antrag an die Ethik-Kommission wurde in der ersten Dezemberwoche 2016 abgeschickt und der Ablauf der oben genannten Prozedur hat bis zum 26. Februar 2017 gedauert. Daher konnten die Aufnahmen leider nicht wie zuvor geplant zu Beginn des zweiten Halbjahres am 06.02.2017 beginnen, sondern erst am 27.02.2017. Somit wurden im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2016-2017 zwei Mal pro Woche, je eine Unterrichtsstunde, Aufnahmen gemacht. Insgesamt wurden 17 Aufnahmen gemacht. Die Gesamtzeit der Aufnahmen beträgt 8 Stunden und 19 Minuten. Damit liegt die Untersuchung quantitativ über dem, was Seedhouse als durchschnittliche Anzahl an erhobenen Unterrichtsstunden in konversationsanalytischen Arbeiten angibt (5-10 Stunden) (Schwab, 2009, S. 123). Die erste Stunde wurde wegen des Beobachterparadoxon (Labov, 1972) nicht berücksichtigt. Auch die

Klausuraufnahmen wurden ausgeschlossen. Die Aufnahmen wurden im normalen Unterrichtsverlauf erstellt.

Tabelle 3

Video- und Audioaufnahmen

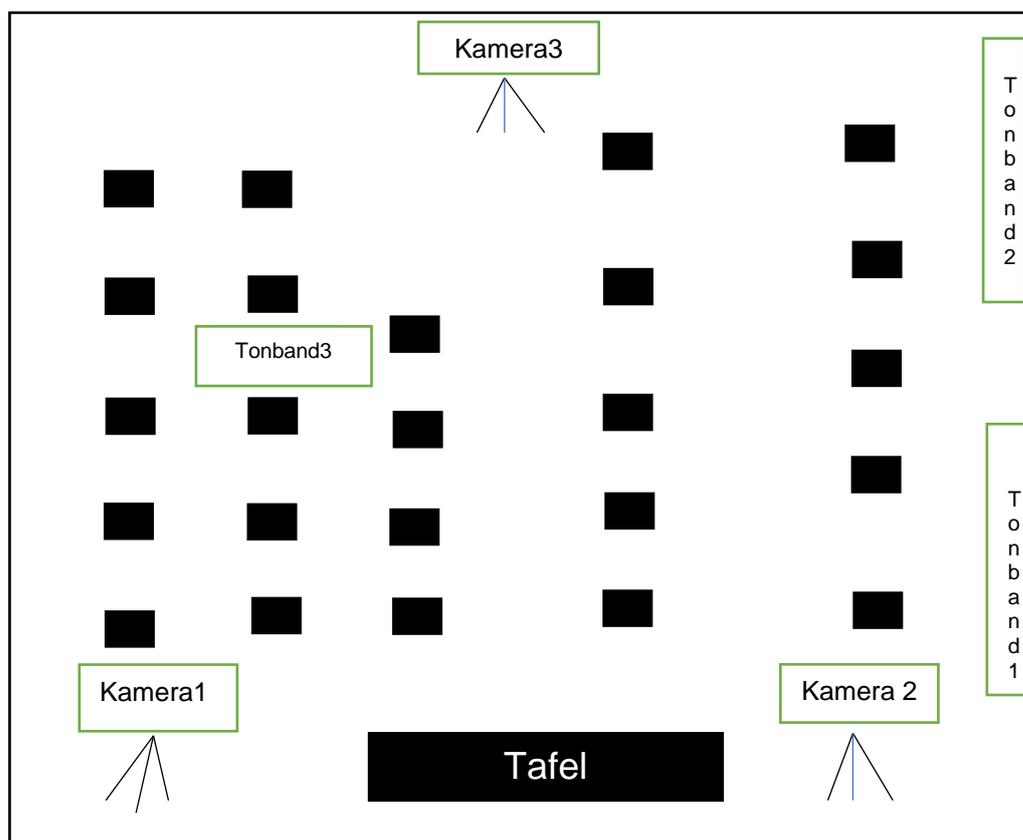
Nr.	Datum der Unterrichtssitzung	Dauer
1.	27.02.2017	Wegen Beobachterparadoxon ausgeschlossen
2.	02.03.2017	37:24 Minuten
3.	09.03.2017	37:25 Minuten
4.	14.03.2017	40:12 Minuten
5.	16.03.2017	37:40 Minuten
6.	20.03.2017	37:59 Minuten
7.	03.04.2017	39:30 Minuten
8.	10.04.2017	39:08 Minuten
9.	13.04.2017	Wegen der Klausur ausgeschlossen
10.	13.04.2017	Wegen der Klausur ausgeschlossen
11.	20.04.2017	38:12 Minuten
12.	24.04.2017	36:09 Minuten
13.	24.04.2017	38:45 Minuten
14.	08.05.2017	39:30 Minuten
15.	11.05.2017	34:20 Minuten
16.	15.05.2017	37:07 Minuten
17.	22.05.2017	39:20 Minuten

Dafür wurden unmittelbar vor Beginn der Unterrichtsstunde die Vorbereitungen vom Forscher selbst gemacht. Die Kameraständer wurden aufgestellt, die Kameraeinstellungen gemacht, die Tonaufnahmegeräte platziert und aktiviert (Abb. 2). Für die Videoaufnahmen wurden drei Kameras mit Stativ benutzt. Diese wurden wie in Abbildung 2 zu sehen ist rechts und links von der Tafel und direkt gegenüber von der Tafel platziert. Bei der Platzierung wurde darauf geachtet, dass jeder einzelne Schüler im Klassenraum sichtbar ist, damit außer den verbalen Äußerungen auch die Gestik und Mimik zu sehen ist. Zur eventuellen Verfeinerung der

videografierten Tonaufnahmen sind zusätzlich auch drei Tonbandgeräte im Klassenraum eingesetzt worden (rechts vorne und hinten am Fenster und eine links mittig auf einer Schülerbank). Um die Teilnehmer an die Geräte zu gewöhnen und eventuelle Verhaltenseinflüsse zu verhindern, wurden die Daten der ersten Woche nicht verwendet. Die Lehrkraft sollte den Unterricht immer mit einem lauten Handklatsch beginnen, damit später bei der Synchronisation der Geräte keine Schwierigkeiten auftreten.

Abb. 2

Platzierung Der Geräte Im Klassenzimmer Aus Der Vogelperspektive



Die erhobenen Daten, d.h. die im Unterricht natürlich stattfindenden Interaktionen wurden transkribiert. Mit transkribieren ist die Verschriftlichung in einer speziellen Textform gemeint. Wichtig ist dabei, dass man die Schriftart „Corier New“ (jeder Buchstabe weist die gleiche Breite auf) benutzt und in jeder Zeile vorangestellte Zeilennummern und Abkürzungen

der Decknamen verwendet. Des Weiteren gibt es bei Transkriptionen spezifische Symbole mit verschiedenen Bedeutungen. Bei der vorliegenden Arbeit wurde die konversationsanalytische Notationskonvention nach Jafferson (1984) (siehe Anhang A) und die Konventionen für die multimodale Transkription (Mondada, 2018) (siehe Anhang B) angewandt. Der Transkriptionsprozess erfolgte in zwei Schritten, zunächst wurde eine Grobtranskription gemacht, um in erster Linie ohne theoretisch festgelegte Kategorien nach speziellen interaktionellen Phänomenen zu suchen (unmotivated looking). Im zweiten Schritt wurden die Gesprächsstellen, die sich als untersuchungsrelevant ergaben, detailliert transkribiert. Beim Transkribieren wurde die spezielle Transkriptionssoftware „Transana“ verwendet.

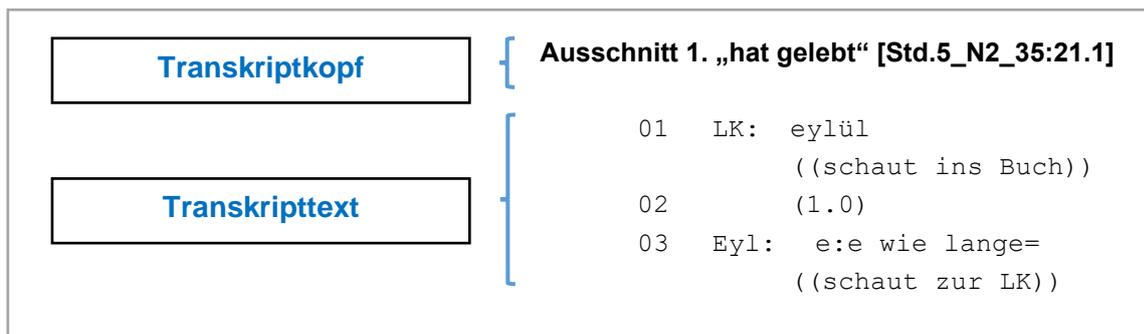
Datenkollektion, -Analyse und -Dokumentation

Bei der Untersuchung im Datenkorpus ist aufgefallen, dass die Lehrkraft bei Rückmeldungen (feedback) systematisch von verschiedenen multimodalen Handlungen Gebrauch gemacht hat, um die Lernenden auf ihre Fehler aufmerksam zu machen und sie auf Selbstkorrektur zu veranlassen. Wie Markee (2015) auch betont, haben multimodale Analyseverfahren in der aktuellen empirischen Interaktionsforschung eine bedeutende Aussagekraft und bedürfen daher weiteren Untersuchungen (S.371). Nach mehrmaligem Anschauen der Videos und Untersuchung der Transkripte wurden die multimodalen Handlungen zunächst nach Art und Absicht kategorisiert. Daraus wurden drei multimodale Handlungen mit verschiedenen Absichten ausgewählt, die die Lehrkraft wiederholend in der Unterrichtsinteraktion eingesetzt hat. Diese bilden die Subkollektion unter der Gesamtkollektion und werden im vierten Teil der Arbeit detailliert analysiert und bewertet. Demnach wurde festgestellt, dass von insgesamt 98 Reparaturverhalten 60 multimodale Handlungen enthalten. Davon wurden 28 als repräsentativ betrachtete Fälle (vgl. Tab. 4) in 15 Transkriptausschnitten (manche Ausschnitte beinhalten mehrere Instanzen) im vierten Teil der vorliegenden Arbeit dargestellt. Zur Übersichtlichkeit hat jeder Transkriptausschnitt einen Transkriptkopf, der über die Nummer und den Titel des jeweiligen Ausschnitts verfügt. Desweiteren enthält er Informationen zur Einordnung der Ausschnitte im gesamten Datensatz

(die Nummer der Unterrichtsstunde und der multimodalen Handlung sowie die Zeitangabe der Instanz in der Videodatei).

Abb. 3

Ein Beispiel Für Einen Transkriptkopf und Transkripttext



Die Analysen wurden immer jeweils unter den entsprechenden Transkriptausschnitten festgehalten und zusätzlich mit Foto der jeweiligen multimodalen Handlungen und Lernerreaktionen unterstützt.

Validität und Reliabilität

Für die Objektivität und Glaubwürdigkeit von Forschungsarbeiten sind die Zuverlässigkeit und Gültigkeit von Forschungsmethoden von besonderer Bedeutung. Die Konversationsanalyse (KA) ist aufgrund ihrer Grundlagen eine valide und reliable Forschungsmethode (Sert et al., 2015, S. 16). Die interne Validität der KA wird durch die emische Perspektive sichergestellt, die auf aufgenommenen Interaktionen basiert (ebd.). Auf dieser lokalen Ebene zeigt sich, wie Teilnehmer ihre Handlungen und die Handlungen anderer verstehen. Die Ausschließung von subjektiven Interpretationen seitens des Analysten sorgt durch die Nächster-Beitrag-Beweisprozedur (next-turn-proof-procedure) für die interne Validität der Arbeit (Sacks et al., 1974).

Um die Gültigkeit der vorliegenden Arbeit sicherzustellen, wurden bestimmte Aspekte wie Auswahl von Aufnahmen, technische Qualität und die Angemessenheit der Transkripte berücksichtigt (Demir, 2020, S. 47). Für die Datenaufzeichnung wurde ein DaF-Unterricht in

der 10. Klasse an einer Privatschule ausgewählt, was mit der Zielsetzung und Problemstellung bezüglich der Unterrichtinteraktion im Fremdsprachenunterricht eng in Verbindung steht. Darüber hinaus trägt die Aufnahmedauer, die nach dem Abzug der ausgeschlossenen Unterrichtsstunden 8 Stunden und 19 Minuten beträgt, zur Reliabilität der vorliegenden Arbeit bei. Für die technische Qualität wurden für die Aufnahmen 3 HD- Kameras (Sony x 2; Canon x 1) und 3 Audioaufnahmegeräte (Sony x2, Panasonic x 1) verwendet. Für die Transkription und Datenanalyse wurde die spezielle Transkriptionssoftware „Transana“ benutzt. Für die Angemessenheit der Transkripte wurde ein Standardnotationssystem für Konversationsanalyse (Jefferson, 1984) verwendet. Des Weiteren ist zur Unterstützung der Reliabilität die Teilnahme an drei Datensitzungen zu erwähnen, die am 11.05.2017 im Forschungszentrum HUMAN (Hacettepe University Microanalyse Network) in Ankara, am 29.12.2021 im Forschungszentrum Micro Analyse Network in Ankara und am 26.05.2022 im Forschungszentrum ERUMARG (Erciyes University Microanalyse Research Group) in Kayseri organisiert wurden. In diesen informalen Veranstaltungen kommen Forscher zusammen, die sich mit KA beschäftigen. Sie betrachten gemeinsam Daten (Aufnahmen und Transkripte) und diskutieren im Nachhinein darüber.

Teil 4

Befunde, Kommentare und Diskussion

Bei der Betrachtung der Videoaufnahmen und den Feintranskriptionen zu den Reparaturverhalten war ein auffälliger Einsatz von Multimodalität seitens der Lehrkraft ersichtlich. Obwohl die Verwendung von Gestik und Mimik einen natürlichen Bestandteil der Interaktion darstellt, können sie innerhalb der Klasseninteraktion spezielle pädagogische Absichten darstellen, die den Schülern zur Wahrnehmung von fehlerhaften Äußerungen bzw. zur Selbstkorrektur verhelfen sollen. Im Korpus der vorliegenden Arbeit wurden insgesamt 96 Reparaturverhalten festgestellt (Selbstinitiierte Selbstreparatur: 9, Selbstinitiierte Fremdreparatur: 11, Fremdinitiierte Selbstreparatur: 18, Fremdinitiierte Fremdreparatur: 58). Darin wurden begleitend zu verschiedenen Rückmeldeverhalten, die in Teil 2 der vorliegenden Arbeit dargestellt sind, insgesamt 60 multimodale Handlungen ermittelt. Davon wurden wiederum 3 multimodale Handlungen identifiziert, die von der Lehrkraft während des Reparaturverhaltens systematisch mit bestimmten pädagogischen Absichten eingesetzt wurden. Diese werden in Tabelle 4 dargestellt und der analytische Teil der vorliegenden Dissertation fokussiert sich auf diese spezifischen Multimodalitäten und die darauffolgenden Schülerreaktionen.

Tabelle 4

Multimodale Handlungen Seitens Der Lehrkraft

Nr.	Multimodale Handlung	Absicht	Anzahl Fälle	Anzahl der Ausschnitte
1.	Zeigefinger aufzeigen	auf etwas Aufmerksam machen	12	10
2.	Kopf zur Seite neigen	teilweise richtige oder unvollständige Schüleräußerung	6	5
3.	Hände nach außen öffnen	Eindeutigkeit einer Regel bzw. Äußerung	10	5

In diesem Zusammenhang wurde nach den Prinzipien der Konversationsanalyse eine detaillierte Mikroanalyse durchgeführt. Dafür wurden signifikante Stellen, die die oben aufgeführten Multimodalitäten enthalten, mit Hilfe von Transkriptionsausschnitten zunächst detailliert beschrieben und auf folgende Fragen analysiert:

1. In welchem sequenziellen und interaktionalen Umfeld initiiert die Lehrkraft multimodale Handlungen?

2. Welche Absichten, Erwartungen, Obligationen und Partizipationsstrukturen werden ersichtlich?

3. Welche Reaktionen der Lernenden im DaF-Unterricht lassen sich als Folgehandlungen auf die Multimodalitäten der Lehrkraft beobachten?

Im Folgenden werden, die in Tabelle vier aufgeführten multimodalen Handlungen in separaten Unterkapiteln analysiert. Zunächst wird die multimodale Handlung „Zeigefinger aufzeigen“ aufgegriffen. Als zweitens geht's es um „Kopf zur Seite neigen“. Als drittens wird „Hände nach außen öffnen“ näher betrachtet. An dieser Stelle ist zu betonen, dass sich die Reparatursequenzen überwiegend in Form und Genauigkeitskontexten (repair in form-and-accuracy contexts) durchgeführt werden. Das ist darauf zurückzuführen, dass sich das Niveau der Schüler im Beginner Niveau befindet und diese noch erhebliche Schwierigkeit haben sich flüssig auszudrücken.

Muster 1: „Zeigefinger aufzeigen“

Beim ersten Muster „Zeigefinger aufzeigen“ handelt es sich um eine multimodale Handlung, die auf eine fehlerhafte Lerner Antwort folgt, und von der Lehrkraft begleitend zur verbalen Rückmeldung vorgenommen wird. Damit macht er die Schüler auf etwas aufmerksam und gibt ihnen die Möglichkeit, ihre fehlerhafte Äußerung selbst zu korrigieren.

Abb. 4*Sequenzmuster Des Musters-1*

LK:	Lehrerfrage
L:	Fehlerhafte Antwort seitens Lerner
LK:	→"Zeigefinger aufzeigen" + verbale Rückmeldung
L:	Lerner Antwort/
LK:	Rückmeldung

Bei dieser multimodalen Handlung beabsichtigt die Lehrkraft den Lernern einen Hinweis auf die Fehlerquelle zu geben. Dabei ist zu betonen, dass die multimodale Handlung begleitend zu verschiedenen Rückmeldestrategien eine visuelle Triggerfunktion hat. Die Lehrkraft orientiert sich daran, seine Rückmeldung visuell zu unterstützen, damit die Lerner beim Selbstkorrekturversuch wissen, was sie an ihrer Antwort ändern müssen. Somit vermeidet die Lehrkraft eine direkte Korrektur und bricht den Turn des Schülers nicht ab. Zudem gibt er ihnen Zeit zum Überlegen und wendet sich in dieser Zeit auch zur ganzen Klasse zu, um ggf. einem anderen Lerner die Korrekturmöglichkeit zu geben.

Ausschnitt 1. „hat gelebt“ [Std.5_N2_35:21.1]

```

01  LK:  eylül
      ((schaut ins Buch))
02      (1.0)
03  EYL: e:e wie lange=
      ((schaut zur LK))
04  LK:  =+çok güzel+
      sehr schön
      +schaut zu EYL und hält beide Hände in Brusthöhe+  -->
05  EYL: hat=
06  LK:  =wie lange
      -->
07      (0.5)
08      +bu(.) schlüsselwort şurası+

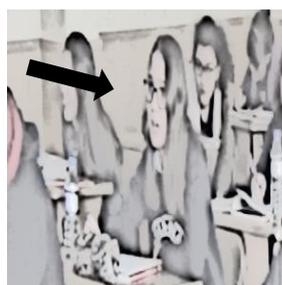
```




#1 35:37.0



#2 35:37.0



#3 35:40.0

24 (0.7)

25 hat sie

((nickt und schreibt))-->

26 EYL: ((nickt))

27 \$hat sie\$

\$dreht den Radiergummi schaut zur LK\$--->

28 LK: hat sie

-->

29 (1.9)

30 +şimdi hat dedin ya +

jetzt hast du hat gesagt

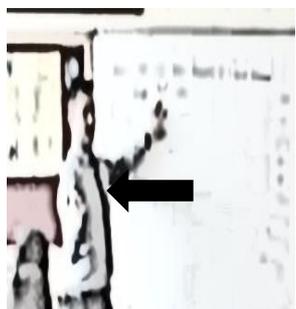
+zeigt auf das hat an der Tafel+ -->

31 (0.2)

32 +lebeni perfekt yapmış oldun+

du hast leben perfekt gemacht

+zeigt mit der anderen ein Zeichen nach hinten+



#4 35:44.3



#5 35:44.3



#6 35:45.0

33 EYL: ha

achso

((nickt zwei Mal))

34 (0.4)

-->

35 LK: +en sonda kullan lebeni+(.) ve geri kalanını söyle
setze leben ans ende **und sag den rest**
+zeigt an der Tafel auf das Satzsende+
((schaut ins Buch))

36 (0.6)

37 EYL: e:e hat sie nicht
--->

38 (0.3)

39 e:e

40 (1.3)
((LK dreht sich zur Tafel))

41 LK: +hat sie+
+schreibt+ -->

42 (0.3)

43 nicht
-->
((Hand geht nach unten))

44 (1.4)

45 EYL: in der schweiz

46 (1.1)

47 LK: okey hat sie nicht

48 (0.4)

49 +mehr de olabilir burda+
hier kann auch mehr verwendet werden
+schreibt+ -->

50 (0.5)

51 in der schweiz

52 (0.9)

53 in der schweiz

54 (0.9)

55 EYL: \$leben\$
\$schaut zur LK\$



#7 36:04.6



#8 36:05.9



#9 36:06.4

56 (1.2)
 -->
 ((L schaut zu EYL))

57 LK: gelebt=
 58 EYL: \$ah\$ gelebt
 \$schüttelt den Kopf\$

59 (0.4)

60 LK: +gelebt+
 +schreibt+

61 (2.9)

62 +okey + (.) gut

In diesem Ausschnitt macht die Lehrkraft mit den Schülern eine Aufgabe aus dem Kursbuch. Die Schüler sollen zu den Informationen aus bestimmten Textstellen die passenden Fragen formulieren. In Zeile 1 gibt die Lehrkraft der Schülerin EYL, die sich bereits gemeldet hat, das Rederecht und schaut ins Buch, während er auf ihre Antwort wartet. EYL beginnt in Zeile 3 mit der Formulierung der Frage, aber sie ist sich nicht ganz sicher („e:e“). Sie schaut zur Lehrkraft, um seine Zustimmung zu bekommen. Die Lehrkraft greift genau an dieser Stelle ein (Z. 4) und gibt EYL eine positive Rückmeldung in der Muttersprache „çok güzel“ (sehr schön). Daraufhin möchte EYL in Zeile 5 die Frage weiterformulieren, aber die Lehrkraft greift erneut das Wort in Zeile 6 und wiederholt mit Betonung das Fragewort „wie“ und sagt, dass das das Schlüsselwort ist (Z.8) und schreibt es an die Tafel. EYL nickt (Z.9). Die Lehrkraft zeigt erneut auf das Fragewort an der Tafel und betont, dass das das Schlüsselwort ist (Z. 11-13) und wiederholt es erneut (Z.15). Nach einer kurzen Pause (0.7) führt EYL die

Frageformulierung weiter (Z.17) wobei sie sich immer noch unsicher ist („e:e hat sie“) und mit Unterbrechung fortfährt. Nach Zeile 19 nimmt sie ihr Radiergummi in die Hand und dreht es. Daran sieht man auch, dass sie nervös ist. Hier macht sie eine deutliche Pause (1.6) und beendet die Formulierung der Frage mit einem fallenden Stimmtönen in Zeile 21 und schaut wieder zur LK, um eine Zustimmung bzw. Korrektur zu bekommen. Nach einer kurzen Pause (0.4) schaut die LK zu EYL; er zeigt den Zeigefinger auf und wiederholt nur den richtigen Teil der Formulierung. An dieser Stelle ist zu betonen, dass die LK die Schülerin mit der multimodalen Handlung „Finger aufzeigen“ auf einen Fehler in ihrer Äußerung aufmerksam macht und gleichzeitig mit einer Elizitierung (Z. 23) „Wie lange hat sie“ eine Korrekturstrategie einsetzt, die die Schülerin zur fremdinitiierten Selbstkorrektur auffordert. Er leitet die Frage ein und lässt die fehlerhaft formulierte Stelle, die von EYL in Z. 19-21 gemacht wurde, aus und gibt ihr genug Zeit die Äußerung zu verbessern (1.9). Diese ist sich aber nicht sicher und schaut zur LK. Die LK greift erneut das Wort in Zeile 30 und gibt EYL mit einer metalinguistischen Rückmeldung eine weitere Gelegenheit zu Selbstkorrektur. „Şimdi hat dedin ya (Du hast ja hat gesagt), lebeni perfekt yapmış oldun“ (du hast leben Perfekt gemacht) (Z. 30, 32). An dieser Stelle setzt er zur Visualisierung der Vergangenheit eine multimodale Handlung „zeigt mit dem Daumen nach hinten“ ein (s. Foto 4). Worauf EYL in Zeile 33 sofort reagiert „ha“ (achso) (Foto 6) und zwei Mal nickt. Die LK versucht die Schülerin an dieser Stelle auf bereits vorhandenes Wissen aufmerksam zu machen, was EYL mit dem „ha“ in Zeile 33 und dem Nicken bestätigt. Die LK fordert EYL nun in Zeile 35 auf, das Verb am Satzende zu verwenden „en sonda kullan lebeni ve geri kalanı söyle“ (setz leben ans Satzende und sag den Rest). Damit erinnert er sie an den Satzbau von Perfekt Sätzen, wobei er auch hier zu Visualisierung an der Tafel auf das Satzende deutet. Daraufhin versucht EYL ab Zeile 37 nach den Anweisungen der LK die Frage zu vervollständigen, wobei ihre Unsicherheit weiterhin bestehen bleibt (Z.40) „e:e“. Als sie in Zeile 55 mit mehreren Pausen die Frage letztendlich vervollständigt, schaut sie unsicher zur LK (Foto 7). Nach einer Pause (1.2) wendet sich die LK von der Tafel zu EYL und verbessert den fehlerhaften Teil der Frage mit einem Recast (Z.57) „gelebt“ (Foto 8). Unmittelbar darauf reagiert EYL kopfschüttelnd mit einem „ach“ und

wiederholt die richtige Verbform (Foto 9). An dieser Stelle ist die Reaktion von EYL in Zeile 58 sehr bedeutsam. Denn mit dem „ach“ zeigt sie, dass ihr die Partizip II Form des Verbs eigentlich bekannt ist, sie aber in diesem Moment keinen epistemischen Zugriff auf das eigentlich vorhandene Wissen hatte. Es ist aber auch möglich, dass die Anweisung der LK in Zeile 35 die Schülerin verwirrt hat, weil er dort gesagt hatte, das Verb leben am Satzende zu setzen und nicht die Partizip II Form.

In dieser Reparatursequenz wird deutlich ersichtlich, wie die LK begleitend zu korrektiven Rückmeldestrategien bewusst multimodale Handlungen einsetzt, um die Lerner auf ihre Fehler aufmerksam zu machen und sie zur Selbstkorrektur zu veranlassen. Dabei nutzt er die multimodale Handlung „Zeigefinger aufzeigen“ als visuelle Unterstützung zur Rückmeldung, um die Lerner auf die fehlerhafte Stelle in ihrer Äußerung aufmerksam zu machen. Außerdem gibt er ihnen hiermit auch einen Hinweis auf die Fehlerquelle, damit sie ggf. die Korrektur an der richtigen Stelle durchführen können. Die langen Wartezeiten der LK sind deutliche Hinweise auf die Orientierung, die Lerner zur Selbstkorrektur zu veranlassen. Die darauffolgende Reaktion der Schülerin („nicken“) zeigt, dass sie den „Hinweis“ zur Geltung nimmt und einen Selbstreparaturversuch macht.

Ausschnitt 2. „Fitness“ [Std.11_N5_13:30.5]

01		eylül
02		(0.8)
03	EYL:	((schaut zur Lehrkraft)) --> e:e fitness (.) e:e
04		(1.0)
05		fitness(.)e training
06		(0.6)
07	LK:	fitnesstraining diyorsun
		sagst du
08		(3.3)
09		eeem
10		(1.2)
11		fitnesstraining
12		(0.4)

13 kann man aber +allein machen+
 → +zeigt mit dem Zeigefinger auf+



#1 14:01.8



#2 14:01.8



#3 14:02.1

14 (0.3)
 15 EYL: haa
 achso
 ((schaut ins Buch))
 16 (0.3)
 17 LK: yalnız yapabiliriz fitnesstraining
 kannst du allein machen
 18 (0.3)
 19 toplu yapılan bir şey olması laz[ım]
 es muss etwas sein was man in der gruppe macht
 20 SW: [ta]nzen
 21 (1.8)
 22 LK: barış ne diyorsun
 was sagst du
 23 (.)
 24 BAR: lauf (.)en [(...)]
 25 LK: [lau]fen
 26 (0.9)
 27 laufen
 28 (0.6)
 29 laufen
 30 (0.3)
 31 gut

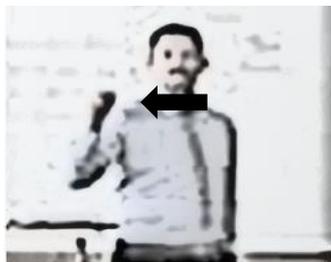
In diesem Ausschnitt wird im Plenum eine Aufgabe gemacht, wo es um das Leseverstehen geht. Die Schüler sollen nach den Informationen im Text zuordnen, welche Sportart passend zu den jeweiligen Personen ist. Nachdem eine Schülerin einen Textabschnitt

gelesen hat, greift die LK das Wort und gibt in der Muttersprache den Inhalt des zuvor gelesenen kurz wieder. Dann gibt er den Schülern Zeit zum Überlegen und gibt in Zeile 1 EYL das Rederecht. Diese antwortet etwas unsicher und wartet zur LK schauend auf seine Rückmeldung. Nach einer kurzen Pause greift die LK die falsche Antwort in Zeile 07 mit einer Wiederholung auf „fitnes diyorsun“ (Fitness sagst du), um auf den Fehler aufmerksam zu machen. Nach einer deutlichen Pause (3.3) kommt kein Reparaturversuch von EYL. Währenddessen ist es auffällig, dass sich ZEH und BAR immer noch weitermelden. Daraus lässt sich schließen, dass sie eine andere Antwort als EYL geben möchten. Nun versucht die LK mit einer weiteren Rückmeldungsstrategie die Schülerin zur Selbstreparatur anzuregen. In den Zeilen 11-13 gibt er EYL eine metalinguistische Rückmeldung und macht dabei auch gleichzeitig Gebrauch von multimodaler Handlung. Während er in Zeile 13 „kann man aber allein machen“ sagt kommt bei der Betonung „allein machen“ der Zeigefinger auf (Foto 1). Hier verstärkt er eigentlich den Effekt der metalinguistischen Rückmeldung mit einer multimodalen Handlung genau an der Stelle, worauf die Schülerin bei der Antwortwahl aufpassen muss. Sie wird darauf aufmerksam gemacht, dass man Fitnessstraining allein machen kann, während die Information im Text darauf hinweist, dass die Person nicht allein Sport machen will. Unmittelbar nach der Rückmeldung reagiert EYL in Zeile 15 mit „haa“ (achso) und schaut sofort ins Buch, um nach einer alternativen Sportart zu schauen. Daran kann man erkennen, dass sie den Hinweis zur Kenntnis genommen hat. Die LK wendet sich aber danach an die ganze Klasse und gibt nun die Information in der Muttersprache („yalnız yapabiliriz“) wieder, dass man Fitnessstraining allein machen kann und betont, dass es etwas sein muss, was man mit anderen gemeinsam machen kann Z. 19 („toplu yapılan bir şey olması lazım“). An dieser Stelle kommt es zu einer Überlappung mit einer Schülerin in Zeile 20, die in Off -Stage -Position „tanzen“ sagt. Darauf reagiert die LK aber nicht und gibt in Zeile 22 BAR das Rederecht, der sich währenddessen weiterhin meldet. BAR gibt in Zeile 24 die erwartete Antwort und macht in dieser Reparatursequenz eine Fremdinitiierte Fremdreparatur seitens Schüler. Die LK wiederholt die richtige Antwort in Zeile 27 und 29 und beendet die Sequenz mit einem positiven Feedback in Zeile 31.

In dieser Reparatursequenz ist die Intention der LK, die Schülerin EYL Schritt für Schritt zur Selbstreparatur anzuleiten deutlich ersichtlich. Mit zwei aufeinanderfolgenden Rückmeldestrategien (Wiederholung und metalinguistisches Feedback) versucht die LK die Schülerin EYL auf den Fehler aufmerksam zu machen, wobei er beim zweiten Feedback eine multimodale Handlung, nämlich das „Fingeraufzeigen“ durchführt, um die Aufmerksamkeit auf den Fehler begleitend zum Feedback zu verstärken. An der unmittelbaren Reaktion der Schülerin könnte man eigentlich davon ausgehen, dass sie einen Reparaturversuch machen würde, aber die LK möchte an dieser Stelle auch die anderen Schüler mit in die Reparatursequenz miteinbeziehen, weil sich insbesondere ZEH und BAR schon seit der Frageinitiierung permanent gemeldet haben.

Ausschnitt 3. „volleyball“ [Std. 11_N6_15:40.3]

01 ETH: tansen
 02 (0.7)
 03 LK: tanzen
 04 (0.2)
 05 diyorsun
 sagst du
 06 (0.2)
 07 ZEH: handball
 08 (0.7)
 09 LK: er mag
 10 (0.3)
 11 +mannschaftssport+ takım sporu
 → +zeigt den Zeigefinger auf+



#1 16:17.2



#2 16:17.2



- 12 ETH: ah
 13 (1.4)
 14 o zaman hendboll
dann handball
 ((Bar dreht sich zu ETH um und sagt etwas))
 15 BER: ama handball
aber
 16 ETH: iyide fußball diiel
ja aber fußball ist es nicht
 17 DI: handball
 18 ZEH: handball
 19 LK: was
 20 DI: handball
 21 LK: handball
 22 (0.6)
 23 gut handball

In diesem Ausschnitt wird die Aufgabe aus dem vorherigen Ausschnitt (2) fortgesetzt. Die LK gibt dem Schüler ETH das Rederecht gibt. Dieser liest zuerst den entsprechenden Abschnitt laut vor, wo die nötigen Informationen zu der Person stehen, für die er im Anschluss eine passende Sportart aus dem Auswahlkasten aussuchen soll. In Zeile 01 antwortet ETH „tansen“. Die LK wiederholt kurz darauf (0.7) ETHs Antwort „tanzen diyorsun“ (Zeile 03-05). Mit diesem korrektiven Feedback signalisiert er dem Schüler eigentlich, dass seine Antwort nicht richtig ist, worauf in Off-Stage-Position von ZEH die eigentlich richtige Antwort in Zeile 07 kommt, was als eine Fremdinitiierte Fremdreparatur aus Schülerseite zu bezeichnen ist. Die LK reagiert aber auf ZEHs Antwort nicht und gibt ein weiteres korrektives Feedback, um ETH eine Möglichkeit zur Selbstreparatur zu bieten (Z. 09-11). Hier erinnert er ETH, dass die

Person Mannschaftssport mag und zeigt während er „Mannschaftssport“ sagt den Zeigefinger auf und macht auch bei dieser Reparatursequenz Gebrauch von multimodaler Handlung (Foto 1). Danach sagt er auch in der Muttersprache Mannschaftssport „takim sporu“, um eine Verständnissicherung zu machen. ETH reagiert unmittelbar darauf in Zeile 12 mit „ah“ (ach) (Foto 3), schaut in sein Buch (Foto 4) und sagt nach einer kurzen Pause (1.4) in Zeile 14 „o zaman hendboll“ (dann Handball). Die LK hört die Selbstkorrektur von ETH in diesem Moment nicht, wobei BER mit der Antwort wohl nicht zufrieden zu sein scheint und in Off-Stage-Position „ama handball“ (aber Handball) (Zeile 15) sagt, worauf ETH in Zeile 16 seine Antwort rechtfertigt „iyi de fusball diil“ (ja aber Fußball ist es nicht). Darauf ist von zwei anderen Schülerinnen die Antwort „Handball“ zu hören (Z. 17-18). Die Lehrkraft kann die Schülerinnen akustisch nicht hören und entgegnet ihnen mit „was“ in Zeile 19. DI wiederholt ihre Antwort in Zeile 20, die LK wiederholt die Antwort (Z. 21) und beendet mit einem positiven Feedback und der Wiederholung der richtigen Antwort die Reparatursequenz (Z. 23).

In dieser Reparatursequenz kann man wieder deutlich sehen, dass das korrektive Feedback der LK bei dem Schüler die erwartete Wirkung gezeigt hat. Die LK hat bei dem metalinguistischen Feedback „er mag Mannschaftssport“ insbesondere bei „Mannschaftssport“ den Zeigefinger aufgezeigt, weil er ETH darauf aufmerksam machen wollte, dass das der Schlüssel für die richtige Sportart ist, und tanzen dem nicht entspricht. Er ist sogar einen Schritt weitergegangen und wollte sich sichergehen, dass ETH die Bedeutung von Mannschaftssport kennt und sagt es auch in der Muttersprache. ETHs Reaktion darauf ist eigentlich wie erwartet, er wird sich seinen Fehler sofort bewusst, was man auch an den Fotos 3 und 4 gut erkennen kann und schaut direkt für eine andere Antwort nach und gibt auch ohne lange zu warten die richtige Antwort und macht somit die von der LK beabsichtigte Fremdinitiierte Selbstreparatur. Leider wird diese von der LK nicht gehört, weil in diesem Moment einige Schüler durcheinander etwas sagen. Er geht wohl davon aus, dass ETH die richtige Antwort nicht gefunden hat und gibt letztendlich einer anderen Schülerin das Rederecht und bekommt die erwartete Antwort eigentlich zum zweiten Mal.

Ausschnitt 4. „abends sollten Sie keine Nudeln mehr essen“ [Std. 7_N7_25:16.0]

01 LK: ce
 ((schaut ins Buch und verschränkt die Arme))

02 (0.2)

03 abends

04 (0.8)

05 berru

06 (0.7)

07 BER: ee sie sollten

((PEL schaut zur LK))-->

08 (0.8)

09 e keine nudeln mehr essen

-->

10 (1.0)

11 PEL: so[llten]

12 LK: [abends]

13 PEL: sollten

14 ELI: sollten sie

15 LK: +abends başta olduğu için+

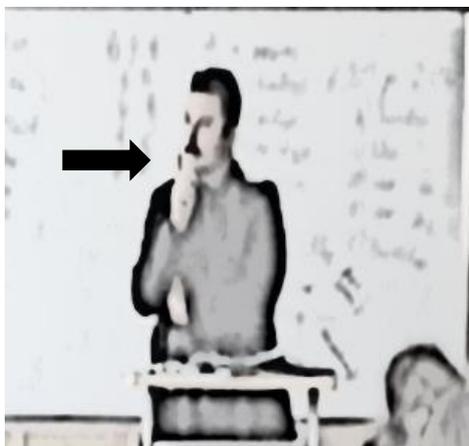
weil abends am anfang steht

→ +zeigt den Zeigefinger auf+

16 BER: €evet€

ja

€nickt€



#1 25:27:3



#2 25:27:3



#3 25:29:0

17 (0.2)

18 LK: abends

19 (0.4)

20 BER: sollten sie

21 (0.2)

22 LK: +bundan sonra+ e:ee

hiernach

+beide Hände gerade nach unten+

23 (0.7)

24 fiili koymamız lazım

müssen wir das Verb setzen

25 BER: tamam

okey

26 LK: +fiil hep ikinci sırada ya +

das Verb ist ja immer an zweiter stelle

+zeigt eine zwei+

27 (0.1)

28 abends

29 (0.2)

30 BER: sollten=

31 LK: =sollten sie

32 (1.4)

33 BER: keine (.) nudeln (.) mehr essen

34 (0.2)

35 LK: sehr gut



#4 25:29:1

In diesem kurzen Ausschnitt wird wieder eine Übung im Plenum gemacht, wo die Schüler mit den Modalverben „sollen“ und „können“ Ratschläge formulieren sollen. Die LK beginnt in Zeile 1 mit der Sequenz, indem er den Übergang zum nächsten Ratschlag macht und in Zeile 3 den Satz einleitet „abends“. Nach einer kurzen Pause gibt er BER das Rederecht. In Zeile 7 führt BER etwas unsicher den Satz weiter „ee sie sollten“ und macht eine kurze Pause (0.8). An dieser Stelle schaut die Schülerin PEL zur LK. Dann beendet BER den Satz und wartet auf die Rückmeldung der LK. Kurz danach (1.0) übernimmt PEL, die immer noch zur LK schaut, in Off-Stage-Position das Rederecht in Zeile 11 und sagt sollten. Währenddessen kommt es zur Überlappung mit der LK der in Zeile 12, der den Satz erneut mit „abends“ einleitet und an dieser Stelle möglicherweise ein korrekatives Feedback geben möchte. Doch von PEL kommt in Zeile 13 erneut „sollten“ und kurz darauf von ELI in Zeile 14 „sollten sie“. An dieser Stelle kommt vor dem Eingriff der LK eine Fremdinitiierte Fremdreparatur von PEL und ELI. Die LK greift nun in Zeile 15 ein und sagt in der Muttersprache den Grund der Positionsendung „abends başta olduğu için“ (weil abends am Anfang ist). Während dieser Erklärung macht er wieder Gebrauch von einer multimodalen Handlung und zeigt den Finger auf (Foto 1). Er möchte mit seiner Erklärung die Schülerin darauf aufmerksam machen oder sie daran erinnern, dass das Subjekt an Position 3 sein muss, wenn die Zeit in Position 1 verwendet wird. Die Akzeptanz der Erklärung wird von BER in Zeile 16 „evet“ (ja) mit einem fugenlosen Anschluss und Nicken sichtbar (Foto 3 und 4). Nun gibt die LK BER die Möglichkeit eine Selbstkorrektur durchzuführen, obwohl die richtige Satzstellung bereits von PEL und ELI gemacht wurde. Die LK leitet in Zeile 18 den Satz erneut ein und BER übernimmt in Zeile 19 das Rederecht. Doch die LK greift in Zeile 22 erneut ein und macht eine Ergänzung zu der ersten Erklärung (Z. 22) und erinnert sie an die Syntaxregel, dass das Verb immer an zweiter Stelle ist (Z. 26). In Zeile 28 leitet er den Satz zum dritten Mal ein. BER macht in Zeile 30 weiter, wobei die LK BERs Aussage wiederholt. Damit beabsichtigt er die Betonung der Satzstellung. Nach einer kurzen Pause (1.4) vollendet BER endgültig den Satz (Z. 33), wonach die LK die Reparatursequenz mit einem positiven Feedback beendet.

In dieser formorientierten Reparatursequenz ist zu sehen, dass die Schüler auch eigenständig das Rederecht übernehmen und eine Fremdinitiierte Fremdkorrektur durchführen, ohne auf die Rückmeldung der LK zu warten. Dieses Verhalten von PEL und ELI hat die LK dazu veranlasst an die entsprechende Syntaxregel zu erinnern. Dabei hat er wieder von multimodaler Handlung (Finger aufzeigen) Gebrauch gemacht, weil er BER auf eine eigentlich bereits bekannte Regel aufmerksam machen wollte. Das mehrmalige Eingreifen der LK im weiteren Verlauf der Reparatursequenz könnte als Absicherung des gegenseitigen Verstehens zu verstehen sein, weil er sicherstellen will, dass sich alle die Verbstellung im Satz bewusst sein sollen.

Ausschnitt 5. „von an“ [Std.5_N1_07:14.9]

01 LK: +von an+
 +zeigt auf die tafel+

02 (0.2)

03 ein beispielsatz

04 (0.2)

05 ELI: e:ee

06 SW: (...)

07 ELI sey
 ((LK hat die Hände an den Seiten nach unten gestreckt und bewegt
 sie hin und her))-->

08 (0.3)

09 itibaren miydi
 bedeutet das ab

10 (0.8)

11 LK: von an

12 MUZ: ich bin gehen kino

13 ELI: e:e

14 (0.2)

15 MUZ: ich bin gehe kino von
 ((stoppt die Handbewegung und schaut zu MUZ))

16 (...)

17 (1.2)

18 donnerstag
 19 LK: +sch+
 +schaut kurz zu den Schülern, die hinten sprechen+
 20 MUZ: ee
 21 (0.3)
 22 mondag donnertag
 23 (0.3)
 24 an
 25 (0.8)
 26 AL: (...)
 27 (0.5)
 28 LK: +tek tarih (.) tek gün+
 ein einziges datum ein einziger tag
 → +zeigt mit dem Zeigefinder auf+ -->



#1 07:31:0



#2 07:31:0



#3 07:31:0



#4 07:32:0

29 (1.0)
 30 ELI: tek

ein einziges

((schaut ins Buch))

31 (0.4)

32 LK: +von bis(.)le karışmasın+

nicht mit von bis verwechseln

+zeigt mit dem anderen Zeigefinger ebenfalls auf und bewegt beide hin und her+

33 (2.4)

34 MUZ: nasıl kurcazki o zaman von

((von draußen ist der Aufruf zum Gebet von der Moschee zu hören))

-----16 Zeilen ausgeschlossen-----

35 LK: ((zeigt mit dem rechten Zeigefinger leicht auf MUZ))

36 MUZ: ((schüttelt die Hand)) yok=

nein

37 LK: =+yok mu+

kommt nichts

+zeigt mit dem linken Zeigefinger auf ELI

38 (0.3)

39 +var mı+

kommt etwas

+zeigt beide Zeigefinger auf+

40 (2.3)

41 +von an+

+linker Daumen zeigt Richtung Tafel+

42 ELI: anlamı mı

meinen sie die bedeutung

43 LK: +ein beispielsatz+

+drückt mit dem Daumen auf den Stift +

-----4 Zeilen ausgeschlossen-----

44 ELI: şey (.) millti takım ne

dings was heist nationalmannschaft

45 (0.3)

46 LK: +hi+

+beugt sich zu der Schülerin+

47 (0.3)

- 48 ELI: milli takım
 -----14 Zeilen ausgeschlossen-----
- 49 LK: +mannschaft+
 +schreibt an die Tafel+
- 50 (0.9)
- 51 mannschaft
- 52 (0.7)
- 53 AL: a öyle bir şeydi
 es war so etwas
- 54 LK: +nationalmannschaft+
 +dreht sich wieder zur Klasse+
 ((stellt sich in die Mitte schaut zu ELI))
- 55 (0.3)
- 56 ORK: dila bir de baykana sorar mısın
 dila fragst du auch baykan
- 57 ELI: ich (.) e spiele in
- 58 (0.4)
- 59 national (Aussprache in Englisch) mannschaft
- 60 (0.5)
- 61 von
- 62 (0.8)
- 63 mor e
 ((Gelächter))
- 64 von morgen
- 65 (0.3)
- 66 an
- 67 (0.4)
- 68 ama yarın sabah erken değil
 aber nicht morgen früh
- 69 LK: okey
- 70 (1.1)
- 71 ((...))
- 72 LK: +von morgen an+
 +streckt die rechte hand aus+
- 73 (0.3)

- 74 +spiele ich+
+Hand kommt zurück und zeigt auf sich+
- 75 ((0.3)
- 76 +in der+ (.) +national mannschaft
+Hand geht runter+ +linke Hand zeigt auf die Tafel+
- 77 (0.4)
- 78 oder
- 79 (0.7)
- 80 +ich spiele+
+zeigt mit beiden Händen auf sich+
- 81 (0.3)
- 82 +von morgen an (.) in der nationalmannschaft+
+zeigt mit der linken Hand auf die Tafel+
- 83 ELI: bunu en sona getiremiyormuyum son ana
kann ich das nicht ans ende bringen
- 84 (0.2)
- 85 LK: zaman (.)+ya bir+ (.)+ya üç +
die Zeit steht entweder an erster oder an dritter Stelle
+zeigt rechte Hand auf+ + zeigt linke Hand auf+
- 86 (0.4)
- 87 +değiştirebiliriz+
wir können das vertauschen
+bewegt beide Hände hin und her+
- 88 (0.3)
- 89 okey
- 90 (0.5)
- 91 von morgen an spiele ich in der nationalmannschaft (.) oder ich
92 spiele (.)von morgen an in der nationalmannschft
- 93 (1.0)
- 94 gut

In diesem langen Ausschnitt wird zu Beginn des Unterrichts eine Wiederholungsphase gemacht, wo die Schüler mit den in der vorherigen Stunde gelernten bzw. eingeführten Temporalpräpositionen Beispielsätze bilden sollen. In Zeile 1 gibt die LK die temporale

Präposition „von an“ an, zeigt dabei auf die Tafel und möchte ein Beispielsatz von den Schülern hören (Z. 3). Er stellt hier eine ungerichtete Lehrerfrage, die alle Schüler in der Klasse adressiert. Nach einer kurzen Pause von 0.2 Sekunden hört man von ELI in Zeile 5 „e:ee“. Sie möchte einen Beitrag leisten, aber ist sich nicht sicher. Dann kommt von einer anderen Schülerin eine unverständliche Äußerung in Zeile 06. Danach übernimmt ELI in Zeile 07 in Eigeninitiative das Rederecht und möchte wahrscheinlich etwas fragen „şey“ (dings), bringt aber ihren Beitrag nicht zu Ende. Währenddessen steht die LK in der Mitte der Klasse, er hat die Hände an den Seiten nach unten gestreckt und bewegt sie hin und her. Er gibt den Schülern Zeit, sich einen passenden Beispielsatz zu formulieren bzw. sich an die Bedeutung der Präposition zu erinnern, um ein Satz damit zu bilden. Nach einer kurzen Pause kommt nun von ELI in Zeile die Frage „itibaren miydi“ (war das von an). Die Schülerin möchte sich zuerst über die Bedeutung der Präposition sicher werden bevor sie sich einen passenden Satz überlegt. Doch die LK antwortet nicht und behält seine Anfangsposition bei. Wahrscheinlich erwartet er von den Schülern, dass sie die Bedeutungen bereits beherrschen sollten. Nach einer kurzen Pause in Zeile 10 wiederholt er die Präpositionen „von an“ (Z.11) und wartet. In Zeile 12 übernimmt MUZ das Rederecht durch Selbstwahl und versucht ein Beispielsatz zu formulieren „Ich bin gehen Kino“. Bevor er weiterredet greift ELI in Zeile 13 erneut ein „e:e“. Sie möchte wahrscheinlich auch ein Beispielsatz formulieren, ist sich aber immer noch nicht sicher, weil sie von der LK keine Rückmeldung bekommen hat. MUZ führt seinen Turn in Zeile 15 weiter „Ich bin gehen Kino von“. An dieser Stelle hört die LK mit seiner Handbewegung auf und schaut zu MUZ. Dieser macht in Zeile 16 weiter doch dieser Teil ist unverständlich, weil er sehr leise redet. Dann kommt eine Pause (1.2) und in Zeile 18 versucht er den Satz weiterzuführen „donnestag“. Hier unterbricht die LK nun in Zeile 19 MUZ „sch“, um einige Schüler zum Schweigen zu bringen. MUZ übernimmt erneut das Rederecht in Zeile 20 und beendet seinen Satz mit zwei kurzen Pausen (Z. 21 und 23) in Zeile 24. Kurz darauf kommt in Zeile 26 ein unverständlicher Kommentar. In Zeile 28 gibt die LK nun ein metalinguistisches Feedback in der Muttersprache „tek tarih, tek gün“ (ein einziges Datum, ein einziger Tag). Dabei zeigt er den Zeigefinger auf (Foto 1). Begleitend zum Feedback nutzt er die multimodale

Handlung, um MUZ darauf aufmerksam zu machen, dass man bei dieser Temporalpräposition nicht zwei Tage benutzen kann und er sich somit bewusst werden soll, dass sein Satz fehlerhaft war. An dieser Stelle geht es der LK nur um die Präposition und nicht um den fehlerhaften Satzbau und die falsche Verbkonjugation. Während die Warnung bei MUZ keine Reaktion auslöst, reagiert ELI in Zeile 30 direkt, die von Anfang an ein Beispiel machen wollte, aber sich der Bedeutung nicht sicher war „tek“ (eine einzige). Sobald die LK das Feedback mit aufgezeigtem Finger gibt, schaut sie in ihr Buch (Foto 2), um einen passenden Satz zu finden. Denn jetzt hat sie von der LK wenigstens die Information bekommen, dass sie nur ein einziges Datum oder einen einzigen Tag verwenden muss. Kurz darauf kommt von der LK in Zeile 32 ein weiteres Feedback wieder in der Muttersprache „von bisle karışmasın“ (nicht mit von bis verwechseln), wobei er nun mit dem anderen Zeigefinger ebenfalls aufzeigt und beide hin und her bewegt. Dieses Feedback gibt er, weil MUZ bei seinem Beispiel „von an“ und „von bis“ sehr wahrscheinlich verwechselt hat. Dieses Feedback scheint MUZ zu verwirren. Denn nach einer deutlichen Pause (2.4) in Zeile 33 fragt er die LK, wie sie denn so mit „von“ einen Satz bilden sollen „nasil kurcaz ki o zaman von“). Die LK reagiert auf diese Frage nicht und wartet auf ein weiteres Beispiel. Nach einem Zwischengespräch über das Mittagsgebet zeigt die LK in Zeile 35 auf MUZ und möchte ihm erneut das Rederecht geben, aber dieser schüttelt mit der Hand und sagt in Zeile 37 „yok“ (nein). Darauf fragt die LK „yok mu“ (kommt nichts) und zeigt dabei auf ELI, weil diese außer MUZ die Einzige ist, die einen Versuch machen möchte. Die LK wiederholt die Frage in Zeile 39 erneut und zeigt mit beiden Fingern auf. Nach einer deutlichen Pause in Zeile 40 (2.3) wiederholt er die Präpositionen (Zeile 41) und zeigt dabei auf die Tafel. ELI, die bereits einen Versuch gestartet hatte, scheint nun auch verwirrt zu sein und fragt in Zeile 42, ob er nach der Bedeutung fragt („anlamı mı“). Die LK antwortet darauf in Zeile 43 „ein Beispielsatz“ und drückt mit dem Daumen auf den Stiftknopf. Er scheint nun etwas enttäuscht zu sein, weil sich die Situation so in die Länge gezogen hat und kein Beitrag von den Schülern kommt. Dies ist sehr wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die temporalen Präpositionen noch nicht gut beherrscht werden, weil sie erst in der letzten Stunde eingeführt wurden. In Zeile 44 traut sich ELI endlich, doch bevor sie den Satz bilden kann, braucht sie

die Bedeutung von Nationalmannschaft „hocam milli takim ne“ (was ist Nationalmannschaft). Die LK versteht sie erst nicht und beugt sich zu ihr und sagt „he“ (was). ELI wiederholt die Frage erneut in Zeile 48. Die LK geht an die Tafel und sagt ab Zeile 49 die Bedeutung und schreibt es an die Tafel. Eli beginnt ab Zeile 57 endlich mit ihrem Beispiel und beendet sie mit kurzen Pausen in Zeile 66. Kurz nach ihrem Beitrag fügt sie in Zeile 68 in der MS hinzu, dass sie mit morgen nicht den Morgen gemeint hat („ama yarın sabah erken degil“). Die LK stimmt dieser Bemerkung in Zeile 69 zu „okey“ und beginnt in Zeile 72 mit seinem korrektiven Feedback, was er in Form eines Recasts durchführt. Die Schülerin ELI hatte die temporale Präposition am Satzende verwendet und die LK wiederholt den Satz nun, indem er die temporale Präposition zuerst am Satzanfang verwendet (Z. 74-76) und dann gibt er ab Zeile 78 die zweite Alternative und verwendet die Präposition an Position drei (bis Z. 82). ELI fragt in Zeile 83, ob sie die Präposition nicht ans Satzende setzen kann. Die LK versucht die Frage mit der Syntaxregel zu erklären und sagt in Zeile 85, dass die Zeit entweder an erster Stelle oder an dritter Stelle steht und man sie vertauschen kann (Z. 83) değıştirebiliriz“). Dabei überkreuzt er die Hände, um die Positionsänderung zu visualisieren. Nach einer kurzen Pause fragt er zur Absicherung des gegenseitigen Verstehens „okey“ (Z. 89), wiederholt anschließend die zwei möglichen Sätze noch einmal und beendet die Reparatursequenz mit einem positiven Feedback in Zeile 94 („gut“).

Aus dieser langen, zweifachen Reparatursequenz lässt sich folgende analytische Schlussfolgerung ziehen: Ein korrektives Feedback verleitet die Schüler nur dann zur Selbstreparatur, wenn sie über die nötigen Kenntnisse verfügen. Da das Thema erst in der vorherigen Stunde eingeführt wurde, war sich die Mehrheit der Klasse weder über die Bedeutung noch über den Satzbau mit den entsprechenden Präpositionen sicher. Das korrektive Feedback mit begleitendem Finger aufzeigen, was als „auf den Fehler aufmerksam machen“ bezeichnet werden kann, hat MUZ aufgrund seiner epistemischen Lücke nicht zur Selbstreparatur verleitet. Obwohl die LK anhand der deutlichen Wartezeiten, außer MUZ der ganzen Klasse einen interaktionalen Raum kreiert, hat sich nur eine Schülerin in Bewegung

gesetzt und selbst diese hat relativ lange gebraucht, um einen passenden Satz zu formulieren, was letztendlich auch fehlerhaft war. Das ist wiederum darauf zurückzuführen, dass die entsprechenden Präpositionen nicht reichlich eingeübt worden sind.

Ausschnitt 6. „was trägt die Frau“ [Std.6_N3_22:21.6]

01 LK: was trägt die frau
 ((kommt in die Mitte der Klasse und verschließt die Arme))-->

02 (2.1)

03 PEL: blau ↓tshirt

04 (1.1)

05 ZEH: helle blau

06 (1.4)

07 LK: im satz bi[tte]

08 ZEH: [bla]u

09 (1.1)

10 PEL: ↓blau

11 LK: arkadaşlar bi düşünü[n] (.) sadece +tek bir cümle istiyorum+
 → +Zeigefinger zeigt nach oben+

12 AL: [bl]au

13 (0.4)

14 LK: was [trägt]

15 ZEH: [die frau] trägt

16 (0.7)

17 LK: +die frau trägt+
 +Hand geht zum Kinn+

18 (0.1)

19 AL: ein blaues

20 ZEH: [hellblau]

21 PEL: [ein blau]

22 (0.1)

23 ein blau

24 (0.1)

25 GÜL: helle blau=

26 LK: =ein
 27 (1.0)
 28 +hell+=
 +hand geht nach rechts+

29 ZEH: =hell blau@es@
 @versetzt Kopf nach rechts@

30 LK: +blaues+
 +Hand kommt von rechts in die Mitte dann nach links+

31 (0.2)

32 PEL: tishirt
 33 (0.5)

34 LK: +tishirt +
 +beugt sich leicht nach vorn+

35 (0.6)

36 o[key]
 ((rechte hand am Mund))

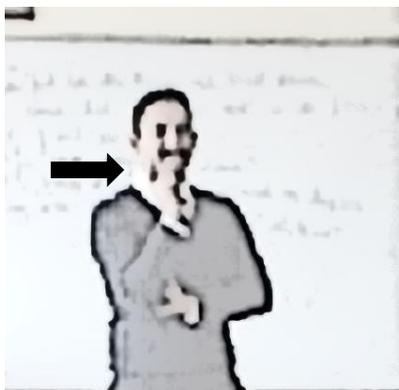
37 ZEH: [ein] (.) schwarz
 38 (0.1)
 39 hose
 40 (0.9)

41 LK: +gut+
 +nickt seitlich+

42 (0.5)

43 +die hose +
 → +Zeigefinger zeigt kurz auf+

-->



#1 22:50.0

(0.2)
 44 eine
 45 (0.3)
 46 +schw:arze+
 +versetzt die linke Hand nach links+
 47 (1.0)
 48 hose
 49 (0.8)
 50 okey

In diesem Ausschnitt wird eine Einführungsphase in die neue Lektion gemacht und die LK erwartet von den Schülern, dass sie das Foto beschreiben. Dabei stellt er verschiedene W-Fragen, um die Schüler anzuleiten. In Zeile 1 stellt er eine ungerichtete Lehrerfrage „was trägt die Frau“ und kommt in die Mitte der Klasse und wartet mit verschlossenen Armen auf die Schülerantworten. Nach einer Pause (2.1) kommt in Zeile 3 von PEL die Antwort „blau tshirt“ mit fallendem Stimmtone bei T-Shirt. Kurz darauf kommt in Zeile 5 in Off-Stage-Position eine Fremdinitiierte Fremdreparatur von ZEH „helle blau“. Die LK übernimmt in Zeile 7 das Rederecht und fordert die Schüler auf, die Antworten in ganzen Sätzen zu formulieren („im Satz bitte“). An dieser Stelle kommt es zu einer Überlappung mit ZEH „blau“ und kurz darauf hört man auch PEL in Zeile 10 nochmal, die wieder mit fallendem Stimmtone „blau“ sagt, den Satz aber nicht weiterführt. Da die Schüleräußerungen immer noch nicht in ganzen Sätzen formuliert werden übernimmt die LK erneut das Rederecht und sagt in Zeile 11 dieses Mal in der Muttersprache, dass sie mal überlegen sollen und dass er nur einen einzigen Satz möchte, dabei visualisiert er eins mit dem Zeigefinger („arkadaslar bi düsünün sadece tek bir cümle istiyorum“). Während seiner Äußerung kommt es zu einer Überlappung mit AL, der auch wie seine Mitschülerinnen zuvor nur „blau“ sagt (Z. 12). Die LK wiederholt seine Ausgangsfrage in Zeile 14 („was trägt“) wobei ihm ZEH in Zeile 15 ins Wort fällt „die Frau trägt“ und die LK darauf in Zeile 17 die Frage abbricht, und die Schülerantwort wiederholt. Bevor ZEH ihren Satz weiterführt, hört man in Zeile 19 von AL „ein blaues“. Dann überlappen sich in Zeile 20 und 21

ZEHs und PELs Äußerungen. In Zeile 25 möchte auch GÜL einen Versuch machen „helle blau“. Diese wird aber von der LK unterbrochen, der das Rederecht übernimmt. In Zeile 26 wiederholt er das zuvor genannte Beispiel „ein“ mit einer Pause dazwischen und versetzt in Zeile 28 bei „hell“ die Hand nach rechts, worauf in fugenlosem Anschluss von ZEH eine Fremddinitiierte Selbstreparatur kommt („blaues“).

Auffällig ist bei dieser Selbstreparatur, dass ZEH bei der Adjektivdeklination „blaues“ den Kopf nach rechts neigt. Denn diese multimodale Geste, wird von der LK in Reparatursequenzen verwendet, wenn die Schüleräußerungen teilweise richtig bzw. unvollständig sind (siehe Muster 2). ZEH nimmt an der Handbewegung der LK in Zeile 28 wahr, dass das Adjektiv unvollständig bzw. in diesem Fall dekliniert werden muss und macht schon vor der LK die Fremddinitiierte Selbstreparatur. Daraus lässt sich eigentlich folgern, dass die multimodale Handlung der LK während der Reparatursequenzen langhaltende Wirkungen haben können. In Zeile 30 macht die LK weiter und versetzt nun die Hand von rechts in die Mitte und dann nach links und sagt dabei „blaues“. Damit versucht er die Adjektivdeklination zu visualisieren. PEL will den Satz ergänzen und sagt in Zeile 32 „tshirt“, was die LK kurz darauf in Zeile 34 wiederholt; er beugt sich dabei leicht nach vorn und will in Zeile 36 die Sequenz eigentlich mit einem „okey“ beenden, aber ZEHs Ergänzung in Zeile 37 überlappt sich damit. Sie sagt „ein schwarz“ und in Zeile 39 „hose“. Die LK reagiert darauf mit einem positiven Feedback „gut“ (Z. 41), aber macht gleichzeitig Gebrauch von multimodaler Handlung und neigt den Kopf zur Seite. Damit signalisiert er, dass die Äußerung unvollständig bzw. fehlerhaft ist. Dann gibt er in Zeile 43 ein metalinguistisches Feedback „die Hose“ und zeigt dabei kurz mit dem Zeigefinger auf (Foto 1). Hiermit macht er die Schülerin darauf aufmerksam, dass sie das Adjektiv nach dem Artikel des darauffolgenden Nomens deklinieren muss und macht kurz darauf in Zeile 44-48 einen Recast, indem er das Adjektiv richtig in Zeile 46 dekliniert und visualisiert dies wie zuvor in Zeile 30 mit einer Handversetzung nach links. Schließlich beendet er die Sequenz mit „okey“.

In diesem Ausschnitt kann man wieder beobachten, wie die LK bei der Reparatursequenz begleitend zum korrektiven Feedback von multimodaler Handlung Gebrauch macht, um die Schüler auf bestimmte Regeln aufmerksam zu machen bzw. sie dazu anzuregen, ihr vorhandenes Wissen zu aktivieren. Anders als bei den vorherigen Ausschnitten ist in diesem Ausschnitt, dass die LK sowohl beim ersten Feedback als auch beim zweiten keine Selbstreparatur von den Schülern erwartet und mit einem Recast den korrekten Satz angeben möchte. Doch interessanterweise greift ZEH beim ersten korrektiven Feedback nach der multimodalen Handlung der LK (Z. 28) in Eigeninitiative ein und führt eine Fremdinitierte Selbstreparatur durch. Beim zweiten Feedback geht es der LK nicht um eine Selbstreparatur, weil sie sich in einer Einführungsphase befinden, wo es der LK im Grunde nur um die freie sprachliche Produktion und nicht um Formorientierung geht. Trotzdem fühlt er sich gezwungen, bei fehlerhaften Äußerungen die Schüler auf die Fehlerquelle aufmerksam zu machen, wenn es um sprachliche oder grammatische Formen geht, die die Schüler im Grunde bereits beherrschen bzw. beherrschen sollten, aber derzeit keinen epistemischen Zugriff darauf haben.

Die oben erläuterten Analysen ausgewählter Gesprächsausschnitte legen die Verwendung der multimodalen Handlung „Zeigefinger aufzeigen“ begleitend zu verschiedenen Rückmeldestrategien der Lehrkraft, die eine visuelle Unterstützungsfunktion in Reparaturinitierungen hat. Die Lehrkraft orientiert sich daran, um seine Rückmeldungen visuell zu unterstützen und die Lerner an der entsprechenden Stelle zur Selbstreparatur zu veranlassen. Die Analysen zeigen, dass die LK die multimodale Handlung systematisch nach den fehlerhaften Äußerungen der Lerner begleitend zur Rückmeldung genau an der Stelle einsetzt, wo dem Lerner die Fehlerquelle signalisiert wird. Anstatt einer expliziten Korrektur bietet die LK den Lernern dadurch einen interaktionalen Raum zur Selbstreparatur, was auch anhand der deutlichen Wartezeiten nach den Rückmeldungen zu sehen ist. Laut der analysierten Gesprächsausschnitte ergibt sich, dass die LK diese multimodale Handlung bei der Rückmeldung von formorientierten Fehlern (Ausschnitt 1,4 und 6), aufgabenorientierten

Fehlern (Ausschnitt 2 und 3) und inhaltsorientierten Fehlern (Ausschnitt 5) einsetzt und die Lerner sowohl auf Inhalts- und Bedeutungsfehler als auch auf grammatische Fehler aufmerksam macht. Die Reaktionen der Lerner zeigen, dass sie die Botschaft der LK wahrnehmen und in den meisten Fällen den erwarteten Selbstreparaturversuch durchführen. Dabei ist es auffällig, dass nicht nur die Lerner, die den Fehler gemacht haben, sondern auch die anderen Lerner in der Klasse die Rückmeldungen der LK berücksichtigen.

Muster 2: „Kopf zur Seite neigen“

Das Muster 2 „Kopf zur Seite neigen“ zeichnet sich durch eine ähnliche Struktur wie das erste Muster aus (siehe Abb. 4). Diese multimodale Handlung wird von der Lehrkraft entweder alleinstehend oder begleitend mit einem Recast durchgeführt. Beim alleinstehenden Gebrauch signalisiert er dem Lerner visuell, dass seine Äußerung fehlerhaft war, und wartet auf eine Verbesserung. Beim begleitenden Gebrauch führt er einen Recast durch und wiederholt mit der multimodalen Handlung die richtige Form bzw. den richtigen Ausdruck.

Abb. 5

Sequenzmuster Des Musters-2

LK:	Themeneinleitende Frage/ Lehrerinitiierung
L:	Fehlerhafte Antwort seitens Lerner
LK:	→ „Kopf zur Seite neigen“ + (Recast)
L:	Lerner Antwort
LK:	Rückmeldung

Der alleinstehende Gebrauch dieser multimodalen Handlung – im Gegensatz zum vorherigen Muster – schreibt den Lernenden einen höheren epistemischen Status zu. Während beim ersten Muster die Lerner eine konkrete Hilfestellung zur Selbstkorrektur bekommen, sind sie hier beim Muster 2 auf sich allein gestellt und sollen die Fehlerquelle selbst identifizieren. Charakteristisch an diesem Muster ist allerdings, dass die Lerner diese nonverbale Lehrerorientierung“ bereits verinnerlicht haben und darauf reagieren können, ohne

verbal aufgefordert zu werden. In Bezug auf das Praxisfeld „DaF-Unterricht“ zeigen solche Lehrerorientierungen, wie entwickelt die Lehrer – Schülerinteraktion im Unterrichtsgeschehen ist. Somit ergibt sich für die Lehrkraft die Möglichkeit, epistemische Lücken der Lerner zu erkennen, je nachdem, ob die Lerner auf die Rückmeldung antworten können.

Ausschnitt 7. „ten Juni“ [Std.5_N4_31:55.3]

((ZEH liest einen Abschnitt aus dem Kursbuch laut vor))

01 ZEH: das

02 (0.3)

03 das macht sie schon seit vielen jahren

04 (1.6)

05 von

06 (0.8)

07 vier (.)und

08 (0.3)

09 zwanzig

10 (0.4)

11 @te@

@neigt den kopf leicht zur seite@



#1 0:31:57.1

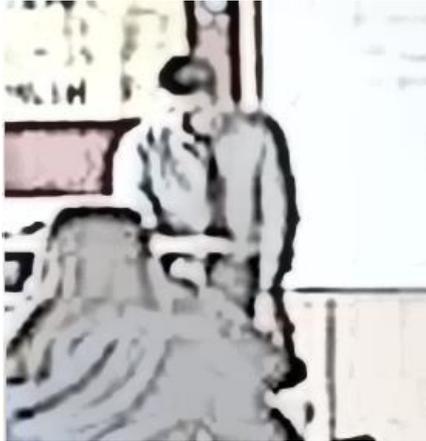


#2 0:31:57.5

12 (0.3)

13 LK: +ten+

+knickt kopf nach rechts+



#3 0:31:57.5



#4 0:31:58.2

14 (0.2)

15 juni=

16 ZEH: =ten juni

17 (0.7)

18 zum ach (.) te

19 LK: +ten+

+neigt den kopf zur Seite+



#5 (0:32:01.3)



#6 0:32:02.4



#7 0:32:05.5

20 (0.1)

21 ZEH: @achten juni@ fliegt sie in den süden
 @nickt und lächelt@

In diesem kurzen Ausschnitt liest eine Schülerin einen Ausschnitt aus dem Kursbuch laut vor. In Zeile 4 macht sie eine deutliche Pause (1.6) bevor sie das Datum vorliest. Nachdem sie in Zeile 5 die Präposition „von“ vorliest, macht sie erneut eine Pause in Zeile 6 (0.8). Auch bei dem Vorlesen des Datums macht sie in den Zeilen 7 und 8 kurze Pausen. Nach Zeile 9 kommt erneut eine kurze Pause (0.4) und in Zeile 11 neigt sie bei „te“, den Kopf leicht nach links (Foto 1) und dann wieder zurück (Foto 2). Diese Geste ist ein sehr bedeutender Punkt in dieser Analyse und allgemein allen Analysen, die für die multimodalen Handlungen der LK in dieser Arbeit durchgeführt werden. Denn diese multimodale Handlung wird auch von der LK in Reparatursequenzen begleitend zum korrektiven Feedback oder alleinstehend eingesetzt, wenn er etwas an die unvollständigen Schüleräußerungen anhängt oder andeutet, dass etwas unvollständig bzw. nicht ganz richtig ist. Möglicherweise hat die LK ZEH oder einen anderen Schüler oder eine andere Schülerin zuvor schon mal bei der Verwendung von Daten mit der gleichen Geste korrigiert, so dass es bei ihr im Zusammenhang mit der Geste im Gedächtnis geblieben ist. Während ZEH vorliest, schaut auch die LK in sein Buch (Foto 3) und sieht die Geste von ZEH nicht, aber nach einer kurzen Pause greift er in ZEHS Turn in Zeile 15 ein und gibt ein korrekatives Feedback als Recast, indem er die richtige Form der Adjektivendung der Ordinalzahl sagt („ten“) und dabei den Kopf nach rechts neigt (Foto 4). Unmittelbar auf die Korrektur wiederholt ZEH in Zeile 16 die korrekte Form und liest in Zeile 18 weiter vor. Doch auch hier macht sie den gleichen Fehler (Foto 5), worauf die LK in Zeile 19 nochmals eingreift und die richtige Form der Adjektivendung sagt. Auch dieses Mal neigt er den Kopf leicht nach rechts (Foto 6). ZEH wiederholt die richtige Form kurz darauf, wobei sie verlegen lächelt und nickt und ihren Satz zu Ende vorliest.

In dieser Reparatursequenz kann man sehen, wie die LK begleitend zum korrektiven Feedback eine weitere multimodale Handlung einsetzt, um zu visualisieren, dass die Äußerung nicht vollständig ist. Da er als korrekatives Feedback einen Recast macht, führt er

die fremdinitiierte Fremdkorrektur durch und erwartet von der Schülerin keine Selbstkorrektur. Die multimodale Handlung soll in diesem Fall stets zur Visualisierung bzw. Verdeutlichung dienen, dass an die Schüleräußerung etwas angehängt bzw. ergänzt werden muss. Die multimodale Geste von ZEH verdeutlicht in diesem Beispiel zusätzlich die Tatsache, dass multimodale Handlungen zur Einprägung von bestimmten Formen positiv beitragen können.

Ausschnitt 8. „über 8 Jahres“ [Std.5_N2_09:07.1]

((LK steht in der Mitte vor der Klasse))

01 LK: über
 02 (1.3)
 03 **+über+**
 +zeigt den Zeigefinger kurz auf+
 ((schreibt das Wort an die Tafel und kommt wieder in die
 Mitte der Klasse))

04 (3.0)
 05 AL: over
 06 (0.8)
 07 LK: über
 08 (1.5)
 09 ein beispielsatz bitte
 10 (0.4)
 11 **+çok kolay cümleler aslında bunlar+**
das sind eigentlich ganz einfache sätze
 +macht die Hände nach rechts und links auf+ -->

12 (0.2)
 13 GÜL: hocam ş[u fotokopiden fazla
mein lehrer haben sie von dieser fotokopie welche übrig

14 LK: **+[sadece anlamını bilmeniz lazım+ (.) über**
ihr müsst nur die bedeutung wissen
 +knickt die Hände Richtung Kopf+ -->

15 (0.5)
 ((GÜL zeigt der LK ein Blatt))

16 GÜL: hocam şu fotokopiden fazla var mı

mein lehrer haben sie von dieser fotokopie noch eins

17 LK: vericem şu an yanımda yok

ich gebe dir eins im moment habe ich keins dabei

18 (1.6)

19 senin mi sana mı

ist das deins oder für dich

-->

20 GÜL: benim yok

ich habe keins

21 AL: hocam siz bitane kolay bir cümle örnek verseniz böyle çok zor

mein lehrer wenn sie einen einfachen satz als beispiel geben könnten so ist das schwer

22 (0.5)

23 anlamıyom ben böyle

ich verstehe das so nicht

24 LK: ((schaut zu AL spielt mit dem Stift in der Hand))

25 (3.7)

((BAR meldet sich))

26 LK: ((zeigt mit der Hand auf BAR))

27 BAR: ×ich spiele fut- fußball×

×lächelt und schaut nach oben×

28 (0.3)

29 über

30 (0.4)

31 sechs

32 (1.1)

33 jahr jahr mı

ist es jahr

34 (0.3)

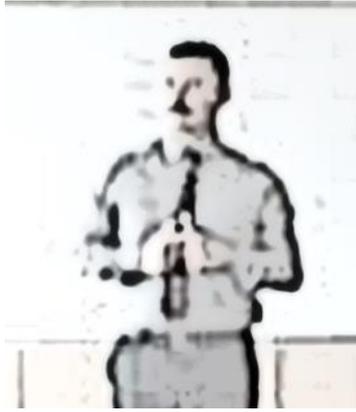
35 jahr=

36 AL: =jahres

37 (0.7)

38 jahr

→ ((LK neigt mit dem Kopf leicht nach rechts))



#1 9:42.8



#2 9:43.5

39 (1.0)

40 BAR: ×jahres×
×lächelt×

41 (1.0)



#3 9:43.5



#4 9:44.5

42 LK: okey

43 (0.5)

44 e:e

45 (0.2)

46 şimdi söyle

so jetzt

47 (1.4)

48 sekiz yıldan fazladır mı demek istiyorsun

möchtest du länger als acht jahre sagen

49 (1.1)

50 BAR: sekiz yıldan uzun zaman
länger als acht jahre

51 (0.2)

52 altı [yıl]
sechs jahre

53 LK: [+tamam] okey+
okey
+ macht ein Stoppzeichen mit der Hand+
((wendet sich leicht zur Tafel))

54 (2.3)

55 über (.)eğer +sıralama karışacaksa+(.) +übayla başla+(.)
wenn die reihenfolge verwechselt werden sollte, fang mit über an
+ zeigt mit beiden Händen auf den Kopf+ +zeigt auf die Tafel+

56 zamanla başla
fang mit der zeit an

57 (0.4)

58 über

59 (0.2)

60 acht

61 (0.5)

62 jahren

63 (0.2)

64 spiele ich fußball

65 (0.4)

66 oder

67 (0.2)

68 ich spiele

69 (0.3)

70 über

71 (0.2)

72 acht jahren

73 (0.2)

74 fußball

75 ja

76 (1.0)
77 gut

In diesem Ausschnitt wird zu Beginn der Stunde eine Wiederholungsphase gemacht, wo die Schüler mit den, in der vorherigen Stunde eingeführten temporalen Präpositionen Beispielsätze bilden sollen (wie in Ausschnitt 5). Die LK steht in der Mitte vor der Klasse. In Zeile 1 nennt er die Präposition, mit der die Schüler einen Beispielsatz bilden sollen („über“). Nach einer Pause in Zeile 2 (1.3) wiederholt er die Präposition und zeigt dabei kurz mit dem Zeigefinger auf. Dann schreibt er das Wort an die Tafel und kommt wieder in die Mitte der Klasse und wartet auf die Schülerbeiträge. Nach einer deutlichen Pause in Zeile 4 (3.0) kommt von AL in Zeile 5 in Off-stage-Position die englische Bedeutung der Präposition. Worauf von der LK nach einer kurzen Pause (0.8) die Präposition wiederholt und in Zeile 9 die Bitte um einen Beispielsatz erneuert wird „ein Beispielsatz bitte“. Da von den Schülern kein Beitrag kommt, versucht er sie in Zeile 11 zu aktivieren und sagt in der Muttersprache, dass das eigentlich ganz einfache Sätze sind. Dabei macht er eine multimodale Geste und öffnet die Hände zu beiden Seiten auf (Siehe Muster 3). Damit möchte er den Schülern signalisieren, dass das nicht schwer bzw. die Lösung eindeutig ist, weil sie das vor kurzem erst gemacht haben „çok kolay cümleler aslında bunlar“ In Zeile 13 fragt GÜL nach einer Fotokopie. Doch die LK ignoriert sie und führt in Zeile 14 seinen Turn weiter und sagt, dass man nur die Bedeutung wissen muss „sadece anlamını bilmeniz lazım“ und wiederholt die Präposition. GÜL, die eben keine Antwort von der LK bekommen hat, nimmt von ihrer Nachbarin ein Blatt und zeigt es der LK und fragt erneut, ob er von dieser Kopie noch eins zu viel habe „hocam şu fotokopiden fazla var mı“. Die LK ist von dieser Einschubsequenz nicht begeistert und sagt, dass er es machen wird, aber es im Moment nicht dabei hat („vercem şuan yanımda değil“ Z. 17) und möchte wissen, ob die Kopie von ihr ist oder für sie ist (Z. 19). GÜL antwortet „benim yok“ (ich hab keins Z. 20). In Zeile 21 ergreift AL in Eigeninitiative das Rederecht und sagt in der Muttersprache, dass es besser wäre, wenn die LK einen einfachen Satz als Beispiel machen würde und es so schwer ist und er es nicht versteht „hocam siz bi tane kolay cümle

örnek verseniz böyle çok zor anlamıyom ben böyle“. An dieser Stelle kann man beobachten, dass die Bedeutung und Struktur von temporalen Präpositionen möglicherweise noch nicht richtig eingeprägt sind und sie Schwierigkeiten bei der Anwendung haben. Das Beispiel der LK würde an dieser Stelle den Schülern dazu verhelfen, sich an die Bedeutung und auch an die Verwendung im Satz zu erinnern.

Die LK schaut eine Weile (3.7) zu AL und spielt dabei mit seinem Stift in der Hand. Er überlegt sich möglicherweise, ob er den Vorschlag annehmen und selbst ein Beispiel geben soll. Doch dann kommt in Zeile 25 eine Wortmeldung von BAR und die LK gibt ihm das Rederecht, indem er mit der Hand auf ihn zeigt (Z. 26). BAR beginnt in Zeile 27 seinen Turn „ich spiele fut-fußbal“ dabei lächelt er und schaut nach oben. Er ist sich vermutlich mit der Reihenfolge der Satzglieder nicht sicher und versucht im Gedächtnis seinen Beispielsatz zu strukturieren. Währenddessen macht er auch eine Selbstinitiierte Selbstreparatur bei der Aussprache von Fußball. Mit kurzen Pausen vervollständigt er bis Zeile seinen Satz, doch er ist sich über die Endung von „Jahr“ nicht sicher und hängt ein Fragepartikel „mi“ an und wiederholt nach einer kurzen Pause (0.3) in Zeile 35 das Wort ohne Endung. Unmittelbar darauf kommt in Off-Stage-Position von AL in Zeile 36 eine Selbstinitiierte Fremdkorrektur „jahres“, aber auch er ist sich wohl nicht sicher und sagt nach einer kurzen Pause in Zeile 38 das gleiche wie BAR („jahr“). Die LK, die währenddessen zu BAR schaut (Foto 1), macht nach ALs Äußerung eine multimodale Geste als korrekatives Feedback und neigt mit dem Kopf leicht zur Seite (Foto 2). BAR, der unsicher auf das Feedback der LK wartet (Foto 3), reagiert kurz darauf (1.0) und korrigiert sich („jahres“) (Z. 40) und lächelt dabei (Sert & Jacknick, 2015) (Foto 4). Das Lächeln von BAR zeigt an dieser Stelle seinen unzureichenden epistemischen Status (s. ebd.), aber nach dem nonverbalen Feedback der LK hat er die Botschaft wahrgenommen, dass bei seinem Beitrag etwas fehlerhaft bzw. nicht vollständig ist und hat seinerseits einen Versuch zur Selbstreparatur gemacht. In diesem Zusammenhang haben Sert & Jacknick (2015) festgestellt, dass die epistemische Position des Lernenden als Unwissender Teilnehmer zu Interaktionsproblemen führen kann und das Lächeln eine entscheidende Rolle

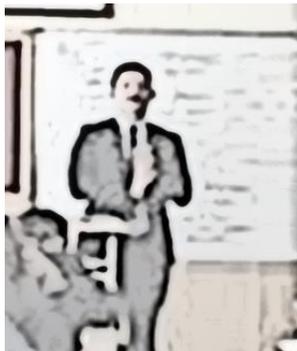
bei der Lösung solcher Probleme spielt. Nach einer kurzen Pause nimmt die LK das Rederecht in Zeile 42 mit einer vorübergehenden Zustimmung „okey“. Zuerst möchte er genau verstehen, was BAR mit seinem Beispiel meint. In Zeile 48 fragt er in der MS, ob er länger als acht Jahre meint „sekiz yıldan fazla mı demek istiyorsun“. BAR antwortet in Zeile 50 „sekiz yıldan uzun zaman“ (länger als acht Jahre) und verbessert sich schnell in Zeile 52 „sechs“, weil er in seinem Beispielsatz sechs gesagt hatte. Die LK macht nun ein Stoppzeichen mit der Hand und sagt zuerst in der Muttersprache und dann auf Deutsch ‚okey‘ (Z. 53). Er wendet sich leicht zur Tafel, wartet (2.3) und wiederholt in Zeile 55 BARs Satz, aber er fängt den Satz mit der Temporalpräposition an „über“. Dann macht er eine Zwischenbemerkung „eğer sıralama karışacaksa übayla başla zamanla başla“ („Wenn die Reihenfolge verwechselt werden sollte, fang mit über an mit der Zeit“). Dabei zeigt er an den Kopf und dann an die Tafel. Von Zeile 58-64 wiederholt er den Satz von BAR und macht dabei einen Recast indem er die falsche Endung bei Jahr korrigiert wiedergibt und die richtige Satzstellung macht. In Zeile 68 wiederholt er den Satz nochmal, wobei der mit dem Subjekt beginnt und die Zeit an dritte Stelle setzt. Er möchte somit den Schülern sowohl die Stellung der temporalen Präpositionen verdeutlichen als auch nochmals betonen, dass die Zeit im Satz entweder an Position eins oder drei steht. Dann beendet er in Zeile 77 die Reparatursequenz mit einem positiven Feedback „gut“.

In diesem Ausschnitt kann man deutlich sehen, dass die multimodale Handlung der LK durch die Schüler in der Reparatursequenz wahrgenommen wird. Denn bei dieser Reparatursequenz macht die LK die multimodale Handlung nicht begleitend zum korrektiven Feedback, sondern separat. Auch Atar et al. (2020) machten eine vergleichbare Feststellung mit einer anderen multimodalen Handlung und stellten fest, dass das „nach vorne beugen“ in einer bestimmten sequentiellen Umgebung zu Reparaturen führt. Trotz dessen, versteht der Schüler, dass sein Beitrag fehlerhaft war, denn sowohl die LK als auch BAR stehen im gegenseitigen Blickkontakt zueinander. Sobald die LK den Kopf leicht zur Seite neigt, lächelt BAR und macht seinen Reparaturversuch. Erst nachdem der Selbstreparaturversuch dem

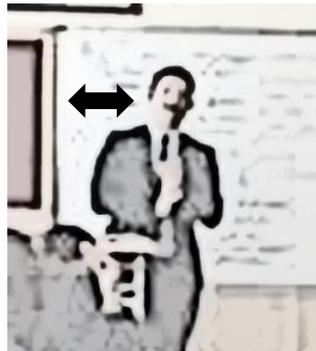
Schüler nicht gelingt, greift die LK ein und gibt ein zweites korrekatives Feedback in Form eines Recasts. Auch dabei möchte er sicherstellen, dass die Schüler den Gebrauch der Präposition richtig begreifen, und macht eine Zwischenbemerkung zu dessen Stellung im Satz. Wichtig ist jedoch an dieser Stelle nicht, dass BAR der Reparaturversuch nicht gelingt, sondern dass er durch die multimodale Geste der Lehrkraft wahrnimmt, dass an seiner Äußerung etwas fehlerhaft ist und er darauf umgehend mit einem Selbstreparaturversuch reagiert.

Ausschnitt 9. „stattfinden“ [Std. 3_N1_36:56.3]

- 01 LK: a
 ((beugt sich leicht über das Buch am Pult))
- 02 (0.3)
- 03 +wo findet die veranstaltung statt+
 +bringt die Hände zusammen und klatscht leicht+
- 04 (0.7)
- 05 +stattfinden+
 +versetzt beide Hände nach links+
- 06 (0.5)
- 07 GÜL: başlamak
- 08 LK: ((geht leicht mit dem Kopf zurück))



#1 37:33.3



#2 37:34.4



#3 37:34.4



#4 37:35.3

09 (0.9)

10 GÜL: yer almak

11 LK: ((neigt mit dem Kopf leicht zur Seite und geht zurück))

12 BEG: //gercekle[smek//
//dreht die Hände//

13 GÜL: [%gerceklesmek%
%macht mit der rechten Hand eine leichte Drehbewegung%

14 LK: +gerceklesmek (.) +ja+
+deutet mit beiden Händen auf BEG+ (.)+macht ein Zeichen mit
beiden Handinnenflächen+

15 GÜL: onu demek istedim

16 (0.5)

17 LK: okey
((lächelt Gül zu und schaut ins Buch))

Ein weiteres Beispiel zur multimodalen Handlung „Kopf zur Seite neigen“ zeigt dieser kurze Abschnitt, wo die LK zum einen das Leseverstehen durch bestimmte Fragen sichert und zum anderen neue bzw. unbekannte Vokabeln klären will. Zu Beginn des Ausschnitts steht die LK am Lehrerpult und beugt sich über das Lehrbuch. In Zeile 03 stellt er die erste Frage zum Textverständnis („wo findet die Veranstaltung statt“). Dabei bringt er die Hände zusammen und klatscht dann leicht, um die Schüler auf die Frage aufmerksam zu machen und zu aktivieren. Nach einer kurzen Pause in Zeile 04 (0.7) wiederholt er das Verb „stattfinden“ und

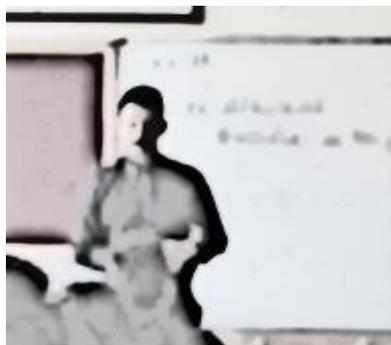
versetzt dabei die Hände nach links und schaut die Schüler an. Er möchte sichergehen, dass die Schüler die Wortbedeutung kennen. Kurz darauf kommt in Zeile 07 von GÜL ohne Wortmeldung die Antwort „başlamak“ (anfangen). Die LK geht mit dem Kopf leicht nach hinten, gibt aber kein verbales Feedback. Worauf die gleiche Schülerin nach einer kurzen Pause (0.9) in Zeile 10 einen weiteren Versuch eingeht und („yer almak“ (teilnehmen)) das Rederecht weiterführt. Dieses Mal neigt die LK den Kopf zur Seite (Foto 2) und wieder zurück. Dabei ist auffällig, dass GÜL nach ihrer Antwort den Blickkontakt nicht abbricht. Sobald die multimodale Geste von der LK durchgeführt wird ergreift BEG, die ebenfalls in Blickkontakt mit der LK steht (Foto 3), das Rederecht und ruft in Zeile 12 „gerçekleşmek“ (stattfinden) in die Klasse (Foto 4). Es kommt in Zeile 13 mit GÜLs Einsatz zur Überlappung, die ebenfalls „gerçekleşmek“ in die Klasse ruft und dabei eine ähnliche Drehbewegung mit den Händen macht, wie BEG zuvor gemacht hatte (Z. 12). Das könnte man darauf zurückführen, dass die LK bei der Wortklärung eine ähnliche Handbewegung gemacht hat und sich die Schüler die Bedeutung mit der Bewegung eingeprägt haben. In Zeile 14 wiederholt die LK die richtige Wortbedeutung und deutet mit beiden Händen auf BEG. Dann sagt er „ja“ und macht ein Stoppsymbol mit beiden Händen. Damit möchte er neben der Bestätigung mit „ja“ die anderen Schüler von weiteren Rateversuchen abhalten. In Zeile 15 ergreift GÜL erneut das Rederecht und sagt in der Muttersprache, dass sie das gemeint hat („onu demek istedim“). Sie möchte damit zeigen, dass ihr die Bedeutung des Wortes eigentlich bekannt ist, sie es aber in diesem Moment nur verwechselt hat. Die LK lächelt ihr zu und schließt die Reparatursequenz mit „okey“ in Zeile 17 ab.

Auch in diesem Ausschnitt kann man sehen, dass die Schüler die multimodale Geste der LK umgehend als korrekatives Feedback wahrnehmen und darauf in Form von Selbstreparatur reagieren. Auffallend ist wiederum der währenddessen bestehende Blickkontakt, welcher die Reaktion der Schüler eventuell beschleunigt. Denn obwohl die LK kein verbales korrekatives Feedback gibt, konzentrieren sich die Schüler auf die Reaktion der LK, so dass sie die multimodale Handlung der LK wahrnehmen und darauf reagieren. Dabei

geht es der LK darum, die Schüler zur Selbstkorrektur zu veranlassen, wo er davon ausgeht, dass die richtige Form den Schülern bekannt ist. Die schnelle Reaktion der Schüler, zuerst bei GÜL in Zeile 7 und dann in 10 ist auch eine Andeutung dafür, dass ihr das Wort eigentlich nicht fremd ist.

Ausschnitt 10. „seit 1985“ [Std.2_N5_13:10.3]

- 1 LK: Wann +findet das fest statt+
+zeigt mit dem Stift auf die Frage+
((macht ein Fragezeichen an die Tafel und dreht sich wieder zur Klasse))
- 2 (1.9)
- 3 SW: ↓bin dokuzyüz[on
- 4 LK: [+Baris+
+zeigt mit der Hand auf den Schüler+ und schaut ins Buch -->
- 5 (0.8)
- 6 BAR: neunzehnhundert(.)fünfundachsig
- 7 (1.1)
--> ((LK neigt den Kopf leicht zur Seite))



#1 13:17.6



#2 13:18.7

- 8 LK: ja
((dreht sich zur Tafel und schreibt))
- 9 (0.6)
- 10 seit
- 11 AL: ((AL zu seiner Vordernachbarin PEL))bunu diyemedin
das hast du nicht sagen können
- 12 LK: neunzehn[hunder]tfünfundachtzig

13 GÜL: ((dreht sich leicht zu BAR)) [neunsin mi dedin]
hast du neunzehn gesagt

14 (0.2)

15 LK: okey
((lehnt sich an die Tafel))

16 (0.2)

17 bin dokuz yüz seksenbes

18 (0.2)

19 *den* beri
macht in der Luft einen halbkreis mit dem Stift
((schreibt an die Tafel))

20 (0.2)

21 ((dreht sich zur Klasse))

22 sins*(.) ja (.) seit
unterstreicht das Wort seit

23 (0.3)

24 GÜL: ingilizc[edeki] gibi dimi

25 LK: [okey]

26 (0.5)

27 (aynen

28 (0.4)

29 GÜL: tamam(.) ^ikili ikili okuyabiliyorum^=
^zeigt mit beiden Händen eine zwei^

30 LK: =aynen

31 GÜL: °tamam°

In diesem Ausschnitt wird ein weiteres Beispiel für die multimodales Geste „Kopf zur Seite neigen“ dargestellt, wo die LK aber anders als bei den zuvor vorgestellten Beispielen, nicht auf die Selbstreparatur wartet, sondern einen Recast durchführt. In diesem Unterrichtsabschnitt wird das Textverständnis der Schüler überprüft. In Zeile 1 stellt die LK die erste Frage, die bereits an der Tafel steht und zeigt dabei gleichzeitig auf die Frage. Dann macht er ein Fragezeichen hinter den Fragesatz an der Tafel und dreht sich wieder zur Klasse. Nach einer Pause in Zeile 2 (1.9) hört man von einer Schülerin ein einem fallenden Ton in der

MS 1910, doch der Schülerbeitrag wird in Zeile 4 durch die LK mit einer Überlappung unterbrochen, denn er gibt BAR das Rederecht und zeigt dabei auf den Schüler und dann wieder ins Buch. Kurz darauf antwortet BAR in Zeile 6 „1985“. Nach einer kurzen Pause in Zeile 7 (1.1) schaut die LK zu BAR (Foto 1). Dann hebt er die Hand leicht auf und neigt den Kopf leicht zur Seite (Foto 2). In Zeile 8 kommt zunächst ein positives Feedback „ja“, aber danach wendet er sich zur Tafel und schreibt. In Zeile 10 und 12 kommt der Recast von der LK. Er wiederholt die Antwort von BAR, aber mit der entsprechenden Präposition „seit“ davor. In Zeile 15 möchte er mit einem „okey“ sichergehen, dass alle die Bedeutung verstanden haben und sagt in Zeile 17 und 19 die Bedeutung von „seit“ in der MS, wobei er zur Visualisierung von „seit“ gleichzeitig einen Halbkreis in der Luft macht. Dann dreht er sich erneut zur Klasse und sagt in Zeile 22 zuerst die englische Bezeichnung von „seit“ und dann wieder die deutsche. Dabei unterstreicht er an der Tafel „seit“. Darauf fragt die Schülerin GÜL in Zeile 24 zur Verständnissicherung in der MS „ingilizcedeki gibi dimi“ (wie im englischen ne). Die LK stimmt ihr in Zeile 27 mit „aynen“ (genau) zu. GÜL zeigt mit einem „tamam“ (okey), dass sie es verstanden hat, aber möchte zur Sicherheit noch wissen, ob sie es wie im englischen zweistellig lesen kann. Auch dem stimmt die LK in Zeile 30 mit einem „aynen“ (genau) zu und die Reparatursequenz endet in Zeile 31 mit GÜLs leisem „tamam“ (okey).

Die in diesem Teil befindlichen Ausschnitte und Analysen zeigen eine weitere multimodale Handlung („Kopf zur Seite neigen“), das in dieser Arbeit als Muster 2 bezeichnet wird. Auch diese multimodale Handlung wird von der LK in Reparatursequenzen verwendet und soll die Lerner in den meisten Fällen zur Selbstreparatur veranlassen. Anders als das erste Muster verwendet die LK dieses Muster sowohl begleitend zur Rückmeldung als auch alleinstehend. Charakteristisch hierbei ist, dass die multimodale Handlung auch ohne verbale Rückmeldung alleinstehend als Reparaturinitiator wahrgenommen und darauf reagiert wird. Dabei kann man davon ausgehen, dass der gegenseitige Blickkontakt eine entscheidende Rolle in der Partizipationsstruktur spielt. Es ist zu beobachten, dass die LK diese multimodale Handlung verwendet, um die Lerner auf bereits vorhandenes Wissen aufmerksam zu machen.

Sequenziell wird dies als Rückmeldung auf eine unvollständige bzw. fehlerhafte Äußerung gekennzeichnet. Laut der analysierten Gesprächsausschnitte ergibt sich, dass die LK auch diese multimodale Handlung bei der Rückmeldung von formorientierten Fehlern (Ausschnitt 7,8 und 10) und inhaltsorientierten Fehlern (Ausschnitt 9) einsetzt und die Lerner sowohl auf Inhalts- und Bedeutungsfehler als auch auf grammatische Fehler aufmerksam macht. Die Reaktionen der Lerner zeigen, dass Mitteilungsabsicht der LK wahrnehmen und in fast allen Fällen den erwarteten Selbstreparaturversuch durchführen. Dabei ist es auffällig, dass nicht nur die Lerner, die den Fehler gemacht haben, sondern auch die anderen Lerner in der Klasse die Rückmeldungen der LK berücksichtigen und aktiv an der Partizipation beteiligt sind.

Muster 3: „Hände nach außen öffnen“

Beim dritten Muster „Hände nach außen öffnen“ (siehe Abb 6) geht es zum einen darum, dass auf die vorausgehende Frage der Lehrkraft keine Antwort kommt, so dass die Lehrkraft die multimodale Handlung begleitend zur wiederholten Frage mehrmals durchführt und hierdurch impliziert, dass diese Frage doch eigentlich verständlich sei und die Lerner diese beantworten könnten. Zum anderen verwendet die Lehrkraft diese im Falle einer falschen Lernerantwort auf die ursprüngliche Lehrerfrage, indem er diese begleitend zur verbalen Rückmeldung einsetzt. Damit impliziert er, dass die präferierte Antwort doch dem bestehenden Wissensstand der Lernenden entsprechen würde. Bei diesem Muster wurde beobachtet, dass die Lehrkraft im Vergleich zu den vorherigen Mustern die Lehrerorientierung in einer Reparatursequenz mehrmals einsetzt, um eine Antwort auf seine Frage zu elizitieren.

Abb. 6

Sequenzmuster Des Musters-3

LK:	Lehrerfrage/ Lehrerinitiierung
L:	Fehlerhafte Antwort seitens Lerner/ keine Antwort
LK:	→ „Hände nach außen öffnen“ + Rückmeldung/ Wiederholung der Frage
L:	Lernerantwort/ keine Antwort
LK:	Rückmeldung/ „Hände öffnen“ + Wiederholung der Frage

Ausschnitt 11. „lass uns doch“ [Std.3_N_15:13.4]

- 1 LK: und
((ali meldet sich))
- 2 (1.1)
- 3 +ali+
+zeigt mit der Hand auf Ali+
((schaut ins Buch))-->
- 4 (1.1)
- 5 AL: lass uns doch çok olumsuz geldi bana
ist mir sehr negativ vorgekommen
- 6 (1.7)
- 7 LK: lass uns doch
--> ((schaut mit zusammengepressten Händen zu Ali))
- 8 (1.2)
- 9 AL: şey
dings
- 10 LK: +lass uns+=
→ +Hände geöffnet+
- 
- #1 15:23.2
- 11 AL: =einen
- 12 LK: =+so+-->
+beide Zeigefinger zeigen nach oben+



#2 15:24.1

13 AL: vorschlag

14 (0.2)

15 LK: ali

-->

16 (0.3)

17 +lass uns doch fußball spielen+

+Hände geöffnet+



#3 15:26.4

((Hände kommen zusammen))

18 (1.3)

19 +lass und doch s[chwimmen+] gehen

→ +Hände geöffnet+ +zeigt mit der linken Hand kurz zur Tür+

((Hände kommen wieder zusammen))



#4 15:29.8

20 PEL: [lets]
 21 AL: ᵇhadi gidelim=
 22 Eli: lets
 23 LK: evet
 24 (0.3)
 25 lets
 26 (0.3)
 27 hadi gidelim
 28 AL: o zaman etwas
 29 (0.5)
 30 LK: +gut+=
 +nickt+
 31 AL: =vorschlagen
 32 LK: gut (.) etwas vorschlagen

In dieser Übungsphase werden im Plenum Kommunikationsstrukturen zum Thema „Gemeinsam Aktivitäten planen“ geübt. In Zeile 3 gibt die Lehrkraft AL, der sich bereits gemeldet hatte, das Rederecht, indem er ihn beim Namen nennt und gleichzeitig anschaut und mit der Hand auf ihn deutet. Obwohl AL sich gemeldet hat gibt es eine deutliche Pause (1.1) bevor er mit seinem Beitrag beginnt. Nach der Wiederholung des einzuordnenden sprachlichen Mittels (lass uns doch, Zeile 5) macht er ein Kommentar in der Muttersprache (çok olumsuz geldi bana, Zeile 5) und signalisiert somit, dass der Ausdruck in die Kategorie

„einen Vorschlag ablehnen“ gehört. Darauf folgt eine weitere Pause (1.7). An dieser übergaberelevanten Stelle (transition relevant place) ergreift die Lehrkraft das Wort und macht in Zeile 7 eine Elizitierung, indem, er das sprachliche Mittel wiederholt. Er signalisiert, dass ALs Annahme nicht richtig ist und macht damit auf das Problem (trouble source) aufmerksam und initiiert den Fehler (fremdinitiiert). Danach presst er die Hände zusammen und schaut zu AL. Nach einer Pause (1.2) zeigt AL in Zeile 9 mit dem Ausdruck „şey“ (dings), dass er immer noch unsicher ist bzw. nicht einordnen kann. Die Lehrkraft wiederholt darauf den Ausdruck noch einmal, dieses Mal öffnet er gleichzeitig beide Hände (Foto 1). Mit dieser multimodalen Geste, um die es sich in diesem Abschnitt hauptsächlich handelt, signalisiert die LK, dass etwas eigentlich ganz leicht bzw. eindeutig ist. AL möchte an dieser Stelle in Zeile 11 mit einem fügenlosen Anschluss (ledging) seinen Beitrag weiterführen, aber die Lehrkraft hält seine eigene Redeinitiative aufrecht (holding the floor) indem der es in Zeile 12 („so“) mit einem Beispiel verdeutlichen möchte. Dabei hält er gleichzeitig beide Zeigefinger in die Luft will AL auf etwas aufmerksam machen (Foto 2). Da diese multimodale Geste im vorherigen Abschnitt detailliert mit anderen Beispielen dargestellt wurde konzentrieren wir uns mehr auf die Multimodalität „Hände nach außen öffnen“. In diesem Moment kommt es zur Überlappung mit ALs Beitrag (Z. 13), der von der Lehrkraft überhört wird. Er möchte mit einem konkreten Beispiel das sprachliche Mittel verständlich machen. In Zeile 17 gibt er das Beispiel („lass uns doch Fußball spielen“), dabei sind die Hände wieder zu beiden Seiten geöffnet (Foto 3). Dann presst er die Hände wieder zusammen (Foto 4) und wartet auf ALs Antwort. Nach einer deutlichen Pause (1.3) gibt er ein weiteres Beispiel (Zeile 19 „lass uns doch schwimmen gehen“) wiederum mit geöffneten Händen. Bevor er seinen Beispielsatz beendet kommt es zu einer Überlappung mit PEL (Foto 5), die durch Selbstwahl das Rederecht ergreift und den englischen Ausdruck („lets“ Zeile 20) von lass uns äußert. Darauf kommt von AL eine türkische Übersetzung („hadi gidelim“, Zeile 21) und von ELI erneut der englische Ausdruck (Z. 22). Die Schüleräußerungen zeigen, dass die Elizitierungen der Lehrkraft für die Bedeutungsaushandlung des Ausdrucks hilfreich war. Anschließend affirmiert die Lehrkraft die Beiträge von PEL, BEG und ELI mit einem positiven feedback („evet“, Zeile 23) und wiederholt

mit kurzen Pausen dazwischen den englischen und türkischen Ausdruck (Zeile 25 und 27), um es der gesamten Klasse nochmal vor Augen zu führen. Darauf ergreift AL erneut das Rederecht und beginnt die Fremdinitiierten Selbstreparatur. Die Lehrkraft leitet in der kurzen Pause, die AL in Zeile 29 einsetzt, mit einem direkten positiven Feedback (Zeile 30, „gut“) einen Übergang ein. An dieser Stelle wird die epistemische Zustandsänderung vom „Zustand des Nichtwissens zum Zustand des Verstehens“ (change of epistemic state- moving from a state of no knowledge to state of understanding) deutlich sichtbar. In Zeile 31 beendet AL seinen Beitrag, indem er die Selbstreparatur vervollständigt („vorschlagen“). Mit einem positiven Feedback (Zeile 32) und Wiederholung des richtigen Ausdrucks beendet die Lehrkraft die jeweilige Reparatursequenz.

In dieser Reparatursequenz wird deutlich ersichtlich, wie die Lehrkraft durch die Verwendung von korrektivem Feedback in Begleitung von multimodalen Gesten versucht den Schüler AL zur Selbstreparatur zu veranlassen. Obwohl der Schüler AL schon zu Beginn der Sequenz dazu neigt den Ausdruck negativ zu kategorisieren (Z. 5) greift die Lehrkraft ein, indem er den Ausdruck zunächst wiederholt und dann ein in einem Beispielsatz verwendet (Z. 17). Mit der multimodalen Geste „Finger aufzeigen“ möchte er AL zunächst auf das Beispiel aufmerksam machen, weil er nicht möchte, dass der Schüler den Ausdruck einfach durch Raten in die richtige Kategorie einordnet, sondern sich der Bedeutung klar wird. Daher verwendet er es im Satz. Mit der multimodalen Geste „Hände zur Seite öffnen“ beabsichtigt die LK sowohl AL als auch den anderen Schülern zu zeigen, dass die Antwort eigentlich eindeutig ist, weil er davon ausgeht, dass sie den Ausdruck und die Verwendung kennen. Daher gibt er, anstatt sofort die richtige Antwort durch eine direkte Korrektur bzw. ein Recast zu machen bewusst mehrere Beispiele mit dem pädagogischen Ziel, dass sie selber darauf kommen. Sowohl der Einsatz von PEL und EL als auch die nachfolgende Selbstreparatur zeigen, dass die Schüler zum einen bei der Bedeutungsaushandlung interessiert sind und aktiv mitwirken und zum anderen die positive Wirkung des korrektiven Feedbacks.

Ausschnitt 12. „wie wäre es mit “[Std.3_N_15:59.0]

01 LK: irem
 ((IR ist grad mit etwas anderem beschäftigt, schaut lächelnd zur LK))

02 (1.8)

03 LK: weiter

04 NU: ((flüstert seiner Nachbarin etwas zu))

05 EL: ((flüstert zu Irem etwas)) (11.07)

06 FAT: ((zeigt Ir die Seite im Buch))

07 LK: ((guckt in das Buch einer Schülerin))

08 wie

09 (0.4)

10 wäre es

11 (0.5)

12 AL: mit

13 (1.1)

14 LK: wie wäre es mit
 ((schaut zu IR und hält mit beiden Händen seinen Gürtelkopf fest))
 -->

15 IR: emmm wie wär ee wie wäre es mit

16 (0.6)

17 eee sustimmen sich einig↓en
 ((schaut lächelnd zur Lehrkraft))

18 LK: ((bückt sich zum Pult und schaut in sein Buch))

19 (3.6)

20 zustimmen sich einigen sagst du
 -->

21 (1.1)

22 +aber das ist eine Frage+
 → +öffnet die Hände+



#1 16:39.4

23 (0.6)

24 +wie wäre es mit+

+Hände kommen zusammen+

25 (0.3)

26 ETH: etwas vorschlagen

27 LK: +etwas vorschlagen+ (.) etem gut

+nickt+

In diesem Ausschnitt wird die in Ausschnitt 11 beschriebene Übung weitergeführt. Die LK gibt in Zeile 1 IR das Rederecht. Diese ist aber in diesem Moment mit etwas anderem beschäftigt, so dass sie verlegen, zur LK lächelt. Nach einer Pause (1.8) fordert die LK IR mit „weiter“ auf den nächsten Ausdruck zu kategorisieren. Da aber IR nicht weiss, wo sie sich zu diesem Zeitpunkt bei der entsprechenden Übung befinden, versuchen ihre Nachbarn ihr behilflich zu sein, indem sie ihr etwas zuflüstern bzw. die Stelle im Buch zeigen (Z. 4-6). Da aber von IR immer noch nichts kommt schaut die LK in das Buch einer Schülerin, die vorn sitzt und liest den entsprechenden Ausdruck vor (Z. 8-10). Der Schüler AI füllt die kurze Pause der LK in Zeile 11, indem er den Ausdruck vervollständigt (Z. 12). Nach einer erneuten Pause wiederholt es die LK in Zeile 14 nochmal. Dabei steht er in der Mitte der Klasse und schaut zu IR und hält mit beiden Händen seinen Gürtelkopf und wartet auf IRs Antwort. In Zeile 15 wiederholt IR zunächst den Ausdruck, um etwas Zeit zu gewinnen und sagt nach einer kurzen Pause ziemlich unsicher, dass es sich um eine Zustimmung oder Einigung handelt (Z. 17). Hier zeigt auch der fallende Stimmtone ihre Unsicherheit. Nach IRs Antwort bückt sich die LK

zum Pult und schaut in sein Buch, wartet eine Weile (3.6) und gibt IR ein korrekatives Feedback indem er IRs Antwort wiederholt „Zustimmen sich einigen sagst du“ (repetition). Nach einer weiteren Pause kommt ein metalinguistisches Feedback von der LK „aber das ist eine Frage“ (Z. 22) begleitend mit der multimodalen Handlung „Hände zur Seite öffnen“ (Foto 1). Nach dem korrektiven Feedback wiederholt die LK den Ausdruck noch ein weiteres Mal und bringt die Hände zusammen und schaut auf IR mit der Erwartung, dass sie eine Selbstkorrektur durchführt. Doch kurz darauf kommt von einem anderen Schüler, der in Eigeninitiative das Rederecht übernimmt, die FFR in Zeile 26, was von der LK mit einem Nicken und Wiederholen der richtigen Kategorisierung angenommen wird. Die LK schließt die Reparatursequenz mit einem positiven Feedback in Zeile 27 („etern gut“).

In dieser Sequenz kann man sehen, wie die LK mithilfe von korrektiven Feedbackstrategien in Begleitung von multimodaler Gestik versucht, die Schülerin IR zu einer Selbstkorrektur zu veranlassen. Zunächst ist es sehr auffällig, dass die LK in dieser Sequenz versucht eine Schülerin, die abgelenkt ist ins Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, indem er ihr genügend Zeit zum Überlegen gibt (Z. 1-4). Nachdem die falsche Schülerantwort in Zeile 17 kommt, legt die LK erneut eine Wartezeit ein (3.6). Er möchte, dass die IR ihren Fehler selbst erkennt und leitet zuerst eine Wiederholung (repetition) ein. Dem folgt kurz darauf das metalinguistische Feedback „aber das ist eine Frage“. Dabei macht er die Hände auf und will der Schülerin sowohl verbal als auch nonverbal vor Augen führen, dass es sich bei einer Frage eindeutig nicht um eine Zustimmung oder Einigung handeln kann. Er beabsichtigt, dass sich die Schülerin der Bedeutung des Ausdrucks bewusst wird, damit sie eine eventuelle FSR machen kann. Obwohl im Endeffekt von IR keine FSR kommt, kann man trotzdem annehmen, dass das korrektive Feedback der LK auch für die anderen Schüler hilfreich war, weil diese auch erst nach den korrektiven Feedbacks die FFR seitens Schüler durchgeführt haben.

Ausschnitt 13. „hat bekommen“ [Std.5_N_33:23.4]

01 LK: gülben
 ((dreht sich zur Tafel und wischt sie))-->

02 (2.1)

03 GÜL: e(.)#sey#
 dings
 #verzieht das Gesicht#

04 (0.6)

05 emin dilim ama hocam bilmiyorum
 ich bin mir aber nicht sicher mein lehrer ich weiss nicht

06 LK: okey

07 (0.6)

08 GÜL: e:m

09 (0.4)

10 vor
 --> ((schaut auf das Arbeitsblatt))-->

11 (0.4)

12 wann

13 (0.8)

14 e:e

15 (0.2)

16 bekommt

17 (0.5)

18 sie

19 (1.1)

20 #ein#
 #Handzeichen#

21 (0.2)

22 #angebot#
 #Handzeichen#

23 (0.5)

24 angebot

25 (0.4)

26 LK: w:ann

27 (0.4)

28 bekommt

29 SW: (...)

30 LK: s:ie das anbot
--> ((schaut zu GÜL))

31 (0.3)

32 ZEH: @ab wann değil mi@
ist es nicht ab wann
@schaut zur LK@ -->

33 BER: (..)

34 DIL: ((zu BER))ben direk isim yazdım
ich habe direkt den namen geschrieben

35 (1.0)

36 LK: +e:em+ (.)+şimdi şöyle+
so jetzt
+zeigt den Zeigefinger auf und schaut kurz nach oben+ (.) + führt
den Zeigefinger zu Kopf+-->

37 ELI: ne zaman(...) dimi o=
ist das nicht wann
((schaut zur LK))

38 LK: bir cümleye tam bi bakalım
schauen wir uns den satz mal genau an

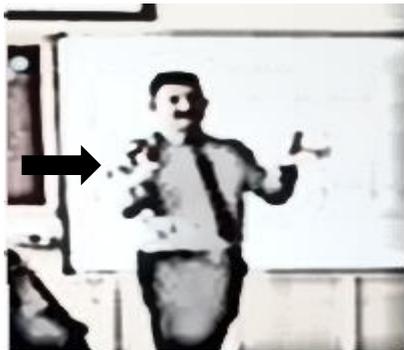
39 (0.6)

40 vor drei monaten hat sie ein anbot aus zürich bekommen
-->
((kommt in die Mitte))

41 (0.3)

42 +das ist ein perfekt+ ja d-da
→ +macht die Hände in beide seiten auf+

43 GÜL: ha



#1 33:56.5

#2 33:57.7

44 (0.9)

45 LK: +der satz ist perfekt+ (.) didem

+Hände kommen vor der Brust zusammen+

((schaut zu DİD))

46 didem

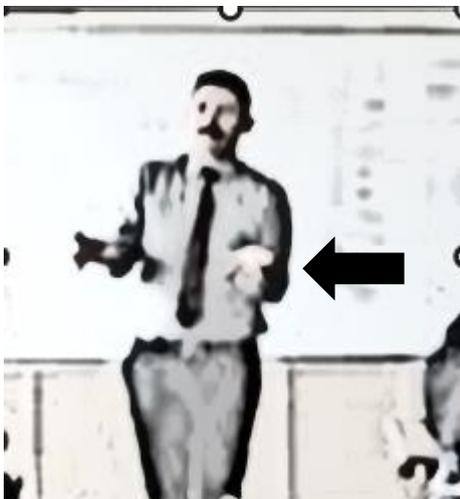
47 (0.5)

((schaut wieder zu GÜL))

48 +perfekt bir cümle+

das ist ein perfekt satz

→ +macht die Hände zu beiden Seiten auf+



#3 34.00.6

49 (0.3)

50 dolaysıyla soruyu da [perfekt sorucam]

daher stelle ich die frage auch im perfekt

51 GÜL: ((schaut zur LK) [perfekt sorucam]



#4 34:03.1

52 (0.3)

53 LK: ↑wann

((geht zur Tafel und schreibt))-->

54 (0.6)

55 GÜL: hat

56 (0.4)

57 sie

58 (0.5)

59 LK: wann

60 (0.8)

61 hat

62 (0.4)

63 sie

-->

64 (1.9)

65 GÜL: e:e

66 (0.3)

67 ein ange (.)bot

68 LK: +das ange[bot]+

+schreibt+ -->

68 GÜL: [ange]bot

70 (0.4)

71 bekommen

72 (0.3)

73 LK: bekommen

--> ((dreht sich zur Klasse))

In diesem Ausschnitt hat die LK ein Arbeitsblatt mit einem Text verteilt und die Schüler sollen nach jedem Abschnitt zu den gegebenen Zeiträumen passende Fragen stellen. Wegen Zeitmangel führt die LK die Aufgabe im Plenum durch. Nachdem eine Schülerin den ersten Abschnitt laut vorgelesen hat, gibt die LK in Zeile 01 GüL, die eine Wortmeldung macht, das Rederecht. Dann dreht er sich zu Tafel und wischt sie. Nach einer Pause in Zeile 01 (2.1) beginnt GÜL unsicher ihren Turn in Zeile 03 und sagt, dass sie sich nicht sicher ist (Z. 5). Die LK ist immer noch zur Tafel gedreht und antwortet darauf in Zeile 06 mit einem „okey“. Nach einer kurzen Pause in Zeile 07 beginnt GÜL die Frage zu formulieren (Z.8) und beendet ihren Turn mit mehreren kurzen Pausen in Zeile 24. Die LK, der sich inzwischen wieder zu den Schülern gedreht hat und auf das Arbeitsblatt schaut wiederholt nach einer kurzen Pause GüLs Antwort in Zeile 26-30 (repetition) und schaut anschließend zu GÜL. Mit diesem korrektiven Feedback gibt er ihr das erste Signal, dass ihre Antwort nicht korrekt war. Kurz darauf ergreift ZEH in Eigeninitiative das Rederecht und sagt zur LK schauend „ab wann değil mi“ (ist es nicht ab wann) und macht einen Versuch der FFR seitens Schüler. In Zeile 36 übernimmt die LK das Rederecht und sagt in der MS „em, so jetzt“, dabei zeigt er kurz mit dem Finger auf und schaut nach oben und führt den Zeigefinger zum Kopf. In Zeile 37 fragt ELI in der MS, ob das nicht wann ist („ne zaman değil mi o“) und schaut zur LK, um eine Zustimmung zu bekommen. Darauf schlägt die LK in Zeile 38 vor, den Satz im Text noch mal anzuschauen und liest nach einer kurzen Pause die entsprechende Stelle in Zeile 40 vor. Dabei betont er das „hat“ im Satz, um auf die Vergangenheit aufmerksam zu machen. Dann kommt er in die Mitte der Klasse und sagt in Zeile 42 zu GÜL schauend, dass der Satz im Perfekt formuliert ist und macht dabei die multimodale Handlung „Hände zu beiden Seiten öffnen (Foto 1). Die zweite korrektive Feedbackstrategie ist ein metalinguistisches Feedback. Die LK betont da die Vergangenheit damit die Schülerin die Frage ebenfalls in Vergangenheitsform formuliert. GÜL schaut kurz darauf zur LK auf und gibt in Zeile 43 die Reaktion „achso“ in der MS (Foto 2). In Zeile 45 wiederholt die LK erneut, dass der Satz im Perfekt formuliert ist und bringt dabei die Hände vor der Brust zusammen, schaut kurz zu der Schülerin DID, die mit ihrer Nachbarin redet und sagt ihren Namen, um sie zum Zuhören zu bringen (Z. 46). Dann wendet er sich erneut zu

GÜL und sagt dieses Mal in der MS, dass der Satz im Perfekt ist (Z. 48). Dabei macht er noch einmal Gebrauch von Multimodalität und öffnet die Hände zu beiden Seiten auf (Foto 3). In Zeile 50 geht er einen Schritt weiter und sagt in der MS, dass dementsprechend auch die Frage im Perfekt gestellt wird. Doch GÜL ist sich das inzwischen auch bewusst geworden, weil es zu einer Überlappung mit der LK kommt und beide gleichzeitig den Satz zu Ende bringen (Z. 51, Foto 5). Die LK leitet in Zeile 53 die Frage mit „wann“ ein und dreht sich zur Tafel und beginnt zu schreiben. GÜL führt die Frage in Zeile 55 fort und beendet die Formulierung in Zeile 72 und macht damit eine FSR. Da die LK die Frage an die Tafel schreibt wiederholt er zwischendurch GÜLs Formulierungen (Z. 59-63, Z. 73).

Der vorliegende Ausschnitt widerspiegelt eine gelungene Selbstreparatur nach korrektivem Feedback. Die LK bevorzugt auch in dieser Reparatursequenz korrektive Feedbackstrategien, die die Schüler zur Selbstreparatur bewegen sollen. Nachdem die Schülerin GÜL die Frage falsch formuliert, wiederholt die LK zunächst die falsche Antwort (repetition) und gibt ihr das erste Zeichen dafür, dass es nicht korrekt ist. An dieser Stelle ist es erwähnenswert, dass nach GÜLs Antwort von zwei Schülern ZEH (Z. 32) eine FFS seitens Schülerin und von ELI in Zeile 37 eine Frage als Korrektur kommt. Diese sind sich den Fehler von GÜL bewusst, jedoch geht es ihnen nicht um die Vergangenheitsform, sondern um die Verwendung des Frageworts. Dann nimmt die LK den Satz im Text nochmal auf und betont beim Vorlesen das Hilfsverb hat mit der Absicht, dass die Schülerin die Vergangenheitsform bemerkt. Er gibt hier eigentlich ein weiteres korrektives Feedback in Form von metalinguistischem Feedback damit die Schülerin die FSR dementsprechend gestaltet. Erst beim dritten korrektiven Feedback setzt er die multimodale Geste begleitend ein, weil er mit der Bemerkung „der Satz ist Perfekt“ (Z. 42) die Eindeutigkeit der Vergangenheitsform den Schülern visualisieren und sie darauf aufmerksam machen will. Da die Schüler im A2 Niveau schon längst mit der Perfekt Form vertraut sind, geht er davon aus und erwartet auch, dass sie diese auch in Texten wiedererkennen und entsprechend anwenden können. Obwohl GÜL in dem Moment, wo die LK die multimodale Geste macht auf ihr Blatt schaut kann man von ihrer

Reaktion in Zeile 43 „achso“ ausgehen, dass sie ihren Fehler bemerkt hat und im nächsten Schritt die FSR machen kann. Das zeigt sie auch in Zeile 51 als mit der LK ausdrückt, dass sie die Frage im Perfekt bilden muss. Mit Hilfe von korrektiven Feedbacks macht die LK die Schüler systematisch auf den Fehler aufmerksam und lässt sie die FSR durchführen. Die Multimodalität dient hier zusätzlich als Visualisierung, weil es bei dem Fehler um eine sprachliche Form geht, die den Schülern schon längst bekannt ist und die LK natürlicherweise von ihnen die Anwendung dessen erwartet.

Ausschnitt 14. „langsam-langsamere“ [Std.6_N_27:47.2]

01 LK: könnten wir
 02 (0.3)
 03 ein bisschen
 04 (0.3)
 05 l:angamer
 06 (0.2)
 07 laufen elif
 ((schaut zu Eli2, die mit ihrer Nachbarin redet))
 08 ELI: ne kadar
 wie viel
 ((Eli2 dreht sich zur LK))
 09 L: +was ist das+
 → +macht Hände zu beiden Seiten auf+



#1 27:53.6

10 ELI2: ((macht den Mund auf, aber sagt nichts))-->
 11 (0.5)

- 12 LK: könnten wir ein bisschen
 13 Eli2: biraz
 ein bischen
 14 LK: langsamer (.) laufen
 15 (1.6)
 16 Eli: ne kadar kaldı
 wie lange noch
 ((ELI2 macht Mund zu und nickt grinsend ein Paar mal))
 17 LK: +langsam+
 → +macht die Hände zu beiden Seiten auf+



#2 28:00.9

- 18 (0.4)
 19 BAR: sıkıcı
 langweilig
 ((lächelt und streckt die Zunge raus))
 20 GÜL: sıkıcı
 langweilig
 21 (0.1)
 22 LK: +langweilig+
 +zeigt auf BAR+
 23 (0.4)
 24 +langsam+
 25 → +öffnet die Hände zu beiden Seiten+



#3 28:04.1

((geht ein paar Schritte nach links))

26 (0.6)

27 BEG: ya[vaş]
langsam

28 MUZ: [uzun]luk mu
ist es länge

29 (0.2)

30 BEG: yavaş

31 LK: +yavaş+

→ +Handinnenseite nach oben+

((SW schaut zur LK und nickt))

((LK kommt in die Mitte))

32 (0.3)

33 langsamer

34 GÜL: yavaşça

35 LK: +daha yavaş+

langsamer

→ +Handinnenseite nach oben+

36 (0.4)

37 okey

In diesem Ausschnitt lässt die LK einen Dialog hören und stoppt zwischendurch, um das Hörverständnis der Schüler zu sichern. Nachdem die LK das Gespräch stoppt, beginnt er die Sequenz in Zeile 01-07 indem er einen Satz aus dem Hörtext mit kurzen Pausen

wiederholt. Sobald er den Satz beendet, schaut er zu ELI2 und nennt ihren Namen, weil sie in diesem Moment mit ihrer Nachbarin redet und wahrscheinlich nicht zuhört. ELI2 redet mit ihrer Nachbarin, aber sobald die LK ihren Namen ruft dreht sie sich zur LK um. In Zeile 09 stellt die LK die Frage „was ist das“ und macht begleitend dazu Gebrauch von Multimodalität indem er die Hände zu beiden Seiten auf. (Foto 1) Da es sich bei dem Satz aus dem „könnten wir ein bisschen langsamer laufen“ im Prinzip um keine neue Satzstruktur bzw. neuen Wortschatz handelt geht die LK eigentlich davon aus, dass die Schüler ihn verstehen und verdeutlicht mit der multimodalen Geste, dass die Bedeutung eindeutig oder klar sein müsste. ELI2 schaut zur LK und macht den Mund auf (Z.10) aber sagt nicht, weil sie bis dahin abgelenkt war und den Kontext des Unterrichtsgeschehens nicht beherrscht. Kurz darauf beginnt die LK den Satz in Zeile 12 zu wiederholen „könnten wir ein bisschen „. Die Schülerin ELI2 sagt in Zeile 13 in der MS „biraz“ (ein bisschen) und die LK beendet den Satz in Zeile 14. Nach einer kurzen Pause in Zeile 15 (1.6) sagt Eli ohne Wortmeldung in der MS „ne kadar kaldı“ (wie lange noch). Darauf macht ELI2, die immer noch in Augenkontakt mit der LK ist den Mund endlich zu und nickt grinsend ein Paar Mal. Sie geht vermutlich davon aus, dass ELIs Aussage richtig war und zeigt somit ihre Zustimmung. In Zeile 17 beschließt die LK den Satz wortweise zu entziffern und sagt die ganze Klasse ansprechend „langsam“. Das ist eine Art Elizitierung, weil er somit die Schüler schrittweise auf die richtige Antwort bringen möchte. Dabei macht er erneut die multimodale Geste „Hände zu beiden Seiten öffnen“ (Foto 2). Langsam ist ein Adjektiv aus dem A1 Wortschatz und daher geht er davon aus, dass alle die Bedeutung kennen und signalisiert mit der Multimodalität erneut die Eindeutigkeit der Wortbedeutung und möchte das die Reparatur aus Schülerseite kommt. Kurz darauf ruft BAR in Zeile 19 in der MS „sıkıcı“ (langweilig) und die Klasse streckt lächelnd die Zunge leicht raus. Ihm folgt ab Zeile 20 GÜL mit demselben Wort. Die LK zeigt auf BAR und sagt „langweilig“ und macht einen Recast. Daraufhin wiederholt er in Zeile 24 das Ausgangswort „langsam“ erneut und macht wieder die Hände zu beiden Seiten auf und geht dabei ein paar Schritte zu Seite. Er möchte, dass die Schüler von allein auf die Wortbedeutung kommen und signalisiert mit der multimodalen Handlung, dass das nicht schwer ist bzw. dass sie das Wort doch im Prinzip kennen. In Zeile

27 kommt dann endlich die richtige Antwort von BEG in der MS „yavaş“ (langsam). Dem folgt mit einer Überlappung eine Frage von MUZ in Zeile 28 „uzunluk mu“ (ist es Länge). Darauf wiederholt die Schülerin BEG ohne Wortmeldung die richtige Antwort und macht somit die FFR seitens Schüler. Die LK wiederholt kurz darauf in Zeile 31 die korrekte Antwort von BEG und hält dabei die geschlossenen Hände nach oben. Die Schülerin, von der die richtige Antwort kam, nickt der LK zufrieden zu und die LK kommt nun in die Mitte. Nun geht er einen Schritt weiter bei der Bedingungs-aushandlung und sagt in Zeile 33 „langsamer“. GÜL sagt in Zeile 34 in der MS „yavaşça“ (auf eine langsame Art). Worauf die LK aber sofort einen Recast durchführt und in Zeile 35 die richtige Antwort selbst nennt. Er beendet die Sequenz in Zeile 37 mit „okey“.

In diesem Ausschnitt kann man sehen, wie die LK durch systematischen und mehrmaligen Gebrauch der multimodalen Handlung den Schüler versucht vor Augen zu führen, dass ihnen eine Wortbedeutung eigentlich bekannt ist und sie von allein darauf kommen können. Schon bei der Ausgangsfrage in Zeile 09 verwendet die LK die multimodale Geste „Hände zu beiden Seiten öffnen“. Er richtet die Frage an eine Schülerin, die in diesem Moment vom Unterricht abgelenkt ist und möchte sie in das Unterrichtsgeschehen integrieren. Er geht davon aus, dass die Frage eindeutig ist und von der Schülerin verstanden wird, weil es kein unbekanntes Wort bzw. Satzelement beinhaltet. Mit der multimodalen Geste signalisiert er dies und wartet auf die Antwort der Schülerin. Doch, weil weder von ELI2 noch von den anderen Schülern die erwartete Antwort kommt hat die LK das Bedürfnis die Bedeutung wortweise zu klären. Doch weil er davon ausgeht bzw. erwartet, dass die Bedeutung bekannt ist, gibt den Schülern weiterhin die Möglichkeit auf die Wortbedeutung selbst zu kommen und vermeidet eine direkte Korrektur oder einen Recast. Auch der Frage der Wortbedeutung „langsam“ (Z. 17) macht er die gleiche multimodale Handlung aus dem Grund, weil die Schüler die Bedeutung kennen müssten. Er möchte ihnen vor Augen führen, dass sie die Bedeutung doch eigentlich kennen bzw. diese eindeutig ist. Trotz einiger falschen Antworten lässt er nicht nach und bringt eine Schülerin dazu sich an die Wortbedeutung zu

erinnern. An dieser Stelle könnte man betonen, dass die zur Verfügungstellung von genügend Zeit positive Auswirkungen auf die Schüleraktivierung haben kann. Denn wenn die LK schon am Anfang den Satz in die MS übersetzen würde, würde er die Schüler nicht zum Nachdenken bringen und nicht aktiv am Unterrichtablauf mitwirken lassen. Die multimodale Handlung dient hier einfach als Anstoß, um die Schüler zum aktiven Nachdenken zu bringen, um sich an das bereits vorhandene zu erinnern.

Ausschnitt 15. „sporta“ [Std.6_N_19:34.6]

01 LK: wer sind die person[en]
 02 ORK: [fiz]ikten sonra (..) nach physik
 ((LK schaut ins SILs Buch und die Schüler reden durcheinander))
 03 (4.5)
 ((LK schaut auf zur Klasse))
 04 LK: +wer sind die Personen+
 → +macht die Hände zu beiden Seiten auf+
 05 (0.4)
 ((ZEH meldet sich))
 06 +Zehra nur+
 +beugt sich zu ZEH+
 ((Hände kommen zusammen))
 07 (0.6)
 08 ZEH: sporta
 ((GÜL hebt den Blick auf die LK))
 09 (0.8)
 10 LK: sportler
 11 (0.6)
 12 gut
 ((zeh nickt))
 13 gute antwort=
 14 GÜL: =wer
 15 (0.4)
 16 dedini

haben sie gesagt

((durcheinander Gerede))

17 (0.5)

18 LK: okey=

19 GÜL =ne[-re-de] ↓dim?

heißt das nicht wo

((verzieht das Gesicht))

20 SW: [soru ne]

was ist die frage

21 (0.5)

22 GÜL: wer=

23 LK: =+sportler+=

24 GÜL: =hayır [au ö]

25 LK: [wer sind die personen

+macht rechte Hand auf+ -->

26 (0.3)

27 bunlar [kim]

wer sind das

+macht linke Hand auf+

28 GÜL: [°kim°]

wer

29 (1.1)

30 LK: sporcu -->



#1 20:09.2

((GÜL nickt ein Paar Mal vor sich hin))

31 (3.1)

32 LK: okey

33 (0.3)

34 und

35 (0.5)

36 +sind die personen +
+ Zeigefinger nach rechts links dann in die Mitte+ -->

37 (0.5)

38 sind die personen +freunde+ (.) was meint ihr
--> +Hände zu beiden Seiten auf+

39 (1.2)

40 ELI: ay antremancıydı
ah das war trainer

41 (0.4)

42 LK: +was+
+beugt sich leicht zu ELI+

43 ELI: [şey ..]
dings
(dreht den Kopf zum anderen Schüler)

44 (0.5)

45 PEL: antrönör antrönör
trainer trainer

46 (0.6)

47 LK: +wer ist der mann+
+rechte Hand zur Seite+

48 (0.8)

49 und +wer ist die frau+
+linke Hand zur Seite+

50 (1.8)
(zeh meldet sich)

51 +zehra nur+
+zeigt auf ZeH+

52 (0.5)

53 ZEH: +die pörsonenn+

```

+beugt sich zu Zeh+ ---->
54      (0.3)
55      sind
56      (0.5)
57      ↓heiraten
          -->
58      (1.5)
59  LK: +geheiratet+=
          +nickt+
60  ZEH: geheiratet =
61  LK:  geheiratet (.) okey
62      (0.5)
63      e:e evliler
          sind verheiratet
64      (0.6)
65      gut

```

Die LK macht eine Einführung in eine neue Lektion und stellt den Schülern Fragen über das dargestellte Einstiegsfoto im Kursbuch. Es dauert eine Weile bis die Schüler die Aufmerksamkeit auf die LK richten. In Zeile 01 stellt die LK seine Frage „wer sind die personen“ Doch es herrscht immer noch keine absolute Stille in der Klasse, so dass sich die Frage der LK mit ORKs Äußerung in Off-stage Position überlappt. Die LK schaut erneut in SILs Buch während die Schüler durcheinander reden. Nach einer Pause in Zeile 03 (4.5) schaut er auf zur Klasse und wiederholt in Zeile 12 seine Frage, weil bisher noch keine Schülerantwort bzw. Wortmeldung gekommen ist. Dabei macht er die multimodale Handlung „Hände zu beiden Seiten öffnen“. Er will den Schülern die Botschaft übermitteln, dass die Frage doch eindeutig ist und jeder eine Antwort dazu haben müsste, weil man das auf dem Foto sehen kann. Kurz darauf meldet sich ZEH und die LK gibt ihr in Zeile 6 das Rederecht. Während er ihren Namen sagt macht er von zwei verschiedenen multimodalen Gesten Gebrauch. Er bringt die Hände zusammen und beugt sich zu der Schülerin ZEH. Mit dem Beugen zeigt er der Schülerin, dass er sich ihr zuwendet und mit dem Hände zusammenbringen, signalisiert er, dass er ihr zuhört

und auf ihren Beitrag wartet. In Zeile 08 antwortet ZEH mit „sporta“. Sobald die Antwort von ZEH kommt, hebt die Schülerin GÜL den Blick zur LK. Nach einer kurzen Pause in Zeile 09 wiederholt die LK ZEHs Antwort in Form eines Recasts, indem er das Wort korrekt ausspricht. Dann fügt er in Zeile 12 ein positives Feedback „gut“ hinzu. ZEH nickt der LK zu und die LK betont in Zeile 13 seine Zufriedenheit erneut mit „gute Antwort“. Anschließend daran hört man in Zeile 14-16 die Schülerin GÜL die nach ZEHs Antwort zur LK geschaut hatte „wer dedin“ (sie haben wer gesagt). Dann herrscht ein kurzes Durcheinandergerede und die LK möchte in Zeile 18 mit „okey“ weitermachen. Doch GÜL ist immer noch verwirrt, weil sie die Frage nicht mit der Antwort in Verbindung bringen kann. In Zeile 19 sagt sie unsicher zur LK „nerede dim“ (ist das nicht wo) und verzieht das Gesicht. Bevor GÜL ihre Frage beendet, kommt von einer Schülerin in Zeile 20 in der MS „was ist die Frage“. GÜL wiederholt in Zeile 22 das Fragewort „wer“ worauf die LK nun eingeht und die Antwort von ZEH in Zeile 23 wiederholt. GÜL protestiert in Zeile 24 mit „nein“ in der MS dazwischen, aber die LK führt seinen Turn weiter, indem er in Zeile 25 die Frage wiederholt und dabei die rechte Hand aufmacht. Zur Verständnissicherung macht er nach einer kurzen Pause in Zeile 26 die Übersetzung in der MS in Zeile 27 und macht dabei die linke Hand auf. Mit beiden Händen zur Seite geöffnet gibt er auch hier die Botschaft, dass sowohl die Frage als auch die Antwort im Prinzip doch eindeutig und klar sind. Während der Übersetzung der Frage kommt es in Zeile 28 zur Überlappung mit GÜLs Äußerung, die leise die Übersetzung von dem Fragewort wer sagt. Nach einer Pause wiederholt die LK in Zeile 30 die Antwort ein weiteres Mal mit beiden Händen geöffnet und geht nun davon aus GÜLs Verwirrung geklärt zu haben. Worauf GÜL ein paar Mal vor sich hin nickt. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass GÜLs Verwirrung durch die erste Fremdsprache Englisch bedingt ist, mit der es im DaF-Unterricht manchmal zur Verwechslung kommt. GÜL hat das Fragewort „wer“ höchstwahrscheinlich mit dem englischen Fragewort „where“ (wo) verwechselt und war daher mit der Antwort nicht zufrieden. Erst nach dem die LK die Frage übersetzt ist ihr die richtige Bedeutung bewusst geworden und die Verwirrung konnte beseitigt werden. Nach einer deutlichen Pause führt die LK in Zeile 32 seinen Turn mit „okey“ weiter und stellt in Zeilen 36-38 eine weitere Frage „sind die Personen Freunde was meint ihr“.

Kurz darauf kommt von ELI in Off-stage Position die Äußerung ‚ay antremancıydı‘ (das war Trainer). Die LK beugt sich leicht zu ELI und sagt gleichzeitig ‚was‘. Er hat sie akustisch nicht verstanden und wendet sich zu ihr, um sie dieses Mal zu verstehen. Aber ELI ist sich jetzt unsicher. Sie sagt in Zeile 43 nur ‚şey‘ (dings) und dreht den Kopf zum Nachbarn. Kurz darauf kommt von PEL in Zeile 45 zwei Mal hintereinander ‚Trainer Trainer‘ in der MS. Da aber die LK mit dieser Antwort nicht zufrieden ist wiederholt er die Frage in den Zeilen 47-49 etwas umformuliert ‚wer ist der Mann und wer ist die Frau‘. Nach einer kurzen Pause kommt eine Wortmeldung von ZEH und die LK gibt ihr in Zeile 51 das Rederecht und zeigt dabei auf sie. Als ZEH in Zeile 53 ihren Turn beginnt beugt sich die LK zu ihr und bleibt bis ihr Beitrag in Zeile 57 beendet ist in der gleichen Position. ZEH sagt ‚die pörsönen sind heiraten‘. Nach einer Pause in Zeile 59 (1.5) wiederholt die LK ZEHs letztes Wort mit einem Recast und sagt nickend ‚geheiratet‘. Zeh wiederholt die korrigierte Form in Zeile 60 und die LK wiederholt sie nochmals in Zeile 61 und akzeptiert die Antwort mit ‚okey‘ und sagt in Zeile 63 in der Muttersprache die Bedeutung und beendet die Sequenz mit ‚gut‘.

Wie zu Anfang des Ausschnittes bereits erwähnt wurde, enthält dieser Ausschnitt interessante Beispiele. Abgesehen von den multimodalen Handlungen, um die es hier hauptsächlich geht, gibt es eine interessante Reparatursequenz, die anders als die zuvor analysierten zu betrachten ist. Als in Zeile 08 von ZEH die Antwort ‚sporta‘ kommt hebt GÜL fragend den Blick zur LK, weil sie davon ausgeht, dass die Antwort nicht richtig ist. Ihr geht es hier nicht um die falsche Aussprache von ZEH, die in Zeile 10 von der LK mit einem Recast korrigiert wird, sondern um die Antwort an sich. Da die LK Aussprachefehler an sich nicht sehr bedeutend findet, hält er es nicht für nötig, die Schülerin gezielt darauf aufmerksam zu machen. Stattdessen hält er es für ausreichend die Antwort mit der richtigen Aussprache zu wiederholen und mit einem positiven Feedback die Qualität der Antwort zu betonen. Doch das positive Feedback der LK führt bei GÜL zur Entstehung einer Störquelle (trouble source). Sie versucht ihre Verwirrung bzw. ihren Einwurf auf die Antwort zu zeigen, indem sie in Off-stage Position auf die Frage der LK eingeht ‚wer dediniz‘ (sie haben wer gesagt). Die LK schaut in

dem Moment zwar zu GÜL nimmt aber keine Stellung zu ihrem Einwurf, weil er das in dem Moment nicht nachvollziehen kann und möchte fortfahren. GÜL geht aber ihrer Frage nach und übersetzt in Zeile 19 das Fragewort fragend selbst „nerede dim“ (ist das nicht wo). An dieser Stelle wird der Grund der Verwirrung deutlich. Denn GÜL verwechselt das Fragewort „wer“ mit dem englischen „where“ (wo). Erst dann greift die LK die Frage erneut auf und wiederholt die Antwort und dann wiederholt er auch die Frage und übersetzt sie auch und macht dabei nacheinander beide Hände auf, um der Schülerin die Botschaft zu geben, dass das doch eindeutig und klar ist. Auch bei der zweiten Reparatur bevorzugt die LK den Recast als die Schülerin ZEH in Zeilen 53-57 „die pörsonen sind heiraten“ sagt, weil er die Sequenz vermutlich beenden und weitermachen möchte. Die multimodale Geste „die Hände zusammenbringen“ setzt die LK auch in diesem Beispiel, während er der Schülerin das Rederecht gibt, ein (Zeile 14). Denn an dieser Stelle geht es der LK darum, dass ein Lerner auf seine Frage antwortet. Da er hier die Frage zwei Mal wiederholen musste, bis sich eine Schülerin zu Wort gemeldet hat zeigt er ihr mit dieser Geste, dass er seine Aufmerksamkeit ihr schenkt und auf ihren Beitrag wartet. Mit der zweiten multimodalen Geste „zum Schüler beugen“ verstärkt er im Grunde die erste Geste und visualisiert im Grunde die Zuwendung, die er in diesem Moment der Schülerin schenkt.

Die im letzten Unterkapitel erläuterten Gesprächsausschnitte legen die letzte multimodale Handlung dar, die als Muster 3 bezeichnet wird. Dieses Muster wird von der LK in zwei Interaktionssequenzen eingesetzt werden. Zum einen, setzt die LK diese multimodale Handlung ein, wenn auf die vorausgehende Frage keine Antwort kommt, indem die Frage begleitend mit der multimodalen Handlung wiederholt wird. Dabei wird den Lernern impliziert, dass die vorausgehende eigentlich von den Lernern verstanden und beantwortet werden kann. Zum anderen verwendet die LK diese multimodale Handlung wie Muster 1 und 2 begleitend zur verbalen Rückmeldung im Fall einer fehlerhaften Antwort, um die Lerner auf eine Selbstkorrektur zu veranlassen. Damit impliziert er den Lernern, dass die präferierte Antwort im Grunde ihrem epistemischen Stand entspricht. Somit lassen sich bei den drei multimodalen

Handlungen verschiedene Mitteilungsfunktionen erkennen. Während Muster 1 „Zeigefinger aufzeigen“ die Aufmerksamkeit der Lerner auf eine spezifische Fehlerquelle erwecken will, signalisiert Muster 2 „Kopf zur Seite neigen“ nur auf eine unvollständige Äußerung bzw. fehlerhafte Äußerung und Muster 3 „Hände nach außen öffnen“ die Eindeutigkeit der eigentlich erwarteten Antwort. Darüber hinaus ist charakteristisch für das dritte Muster, dass sie mehrmals eingesetzt wird, um eine Antwort auf die vorangehende Frage zu elizitieren. Sequenziell wird sie durch die Kombination Lehrerfrage- keine Antwort und durch den darauffolgenden Einsatz von der multimodalen Handlung + Wiederholung der Frage organisiert. Die Analysen zeigen, dass die LK diese multimodale Handlung überwiegend bei inhaltsorientierten Fehlern (Ausschnitt 11, 12, 14 und 15) einsetzt.

Zusammenfassung

Diese Untersuchung hat gezeigt, dass die multimodalen Handlungen der Lehrkraft nicht zufällig produziert werden, sondern jeweils bestimmte Orientierungen in der Organisation der Reparatursequenz ergeben. Wie auch in der Gestenforschung zu Recht festgestellt wurde, begleiten Gesten die Sprache (Mc Neil, 1992; Kendon, 2004). Die Ergebnisse dieser Arbeit bieten uns die Möglichkeit, sowohl sprachbegleitende als auch alleinstehende multimodale Handlungen im unterrichtlichen Kontext zu sehen, wo der Zweck und die Wirkung pädagogischer Natur sind. Denn im Gegensatz zu Alltagsgesprächen sind die Inhalte und Themen im Sprachunterricht aus pädagogischen Gründen der Sprache, dem Sprachgebrauch, den Sprachkenntnissen und sprachbezogenen Aktivitäten gewidmet und können uns Aufschluss über unser Verständnis von Sprache Lernen und Lehren und die Interaktion im Klassenzimmer geben (Wanphet, 2015, S 70). Wanphet (2015) ermittelte in seiner Untersuchung vier Funktionen von Gesten im unterrichtlichen Kontext: sprachbezogene, interaktionsmanagementbezogene, pädagogikbezogene und unterrichtsmanagementbezogene Funktion. Die in unserer Arbeit untersuchten multimodalen Handlungen haben alle eine pädagogikbezogene Funktion. Denn die LK möchte die Schüler in den Reparaturprozess direkt miteinbeziehen und beabsichtigt mit der multimodalen Handlung ihre Aufmerksamkeit

anzuregen. Die Lehrkraft setzt diese systematisch begleitend oder alleinstehend als Rückmeldung ein und überlässt den nächsten Turn den Schülern, um ihre fehlerhafte Äußerung zu korrigieren. Man kann auch sagen, dass er sie als Turnzuweisungsstrategie verwendet. Sequenziell betrachtet setzt die LK die fremdinitiierten Reparaturinitiatoren an redeübergaberelevanten Stellen (transition relevant place) ein, um eine fehlerhafte Lerneräußerung zu beheben. Die Platzierung an redeübergaberelevanten Stellen ermöglicht es den multimodalen Handlungen sequenziell implizit zu sein, was sie zu einem Teil der Organisation von Reparatursequenzen macht. Ausgehend von den Schülerreaktionen kann man behaupten, dass diese Art von Lehrerorientierung wirksam ist. Denn anhand der Analysen konnte beobachtet werden, wie die Lerner auf die multimodalen Handlungen der LK eingehen und auf systematische Art und Weise von ihnen erwartete soziale Aktionen durchführen, die sich wiederum sequenziell auf die weiteren Handlungsabläufe auswirken. Bei den begleitenden multimodalen Handlungen „Finger Aufzeigen“ und „Hände nach außen öffnen“ kann man die Wirkung zu Recht nicht einseitig auf die multimodale Handlung zurückführen. Wenn man aber den, in diesem Moment herrschenden, Augenkontakt zwischen Lehrkraft und Lernern berücksichtigt, kann die Multimodale Handlung, als unterstützendes und Aufmerksamkeit erregendes Mittel betrachtet werden. Bei der multimodalen Handlung „Kopf zur Seite Neigen“ ist die Wirkung im Gegensatz zu den anderen allerdings eindeutig zu beobachten. Dabei geht es um eine alleinstehende multimodale Handlung, wobei der Lerner in Ausschnitt 8 unmittelbar nach der nonverbalen Rückmeldung einen Selbstreparaturversuch startet. An dieser Stelle ist der Blickkontakt, der während der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernern besteht von großer Bedeutung. Diese Reaktion kann auch als ein Zeichen dafür sein, dass Lerner in der Unterrichtsinteraktion auf das nonverbale Verhalten der Lehrkraft achten und es daher sinnvoll und effektiv wäre, die Körpersprache dementsprechend systematisch und sprachbegleitend einzusetzen. Denn die Ergebnisse zeigen uns, dass sowohl die Lehrkraft als auch die Lerner verbale und nonverbale Modalitäten als interaktionell bedeutsame Ressourcen wahrnehmen, sich daran orientieren und damit ihre Teilnahme an der Klasseninteraktion organisieren.

Für die einzelnen Muster wurden die Gesprächsausschnitte, deren detaillierten Beschreibungen sowie die analytischen Behauptungen mit einer abschließenden Zusammenfassung dargestellt (eine komprimierte Darstellung der Befunde siehe Tabelle 5). Die Analysen dienen der Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit. Diese Forschungsfragen entsprechen konversationsanalytischen Perspektiven auf ein sprachlich-interaktionales Phänomen (hier: multimodales Lehrerhandeln). Dabei wurden auch die pädagogischen Intentionen der Lehrkraft im jeweiligen Interaktionskontext berücksichtigt. Im letzten Teil der Arbeit werden diese Ergebnisse auf die Forschungsfragen der Arbeit bezogen und darauf aufbauend pädagogische Implikationen und Vorschläge formuliert.

Tabelle 5

Komprimierte Darstellung Der Befunde

Multimodale Handlung	Sequenzielle Ausgestaltung	Inhaltliche Ausgestaltung	Interaktionspartner
Muster 1: „Zeigefinger aufzeigen“	LK: Lehrerfrage/ Lehrerinitiierung L: Fehlerhafte Antwort seitens Lerner LK: →“Zeigefinger aufzeigen“+ verbale Rückmeldung L: Lernerantwort LK: Rückmeldung	- Einsatz der multimodalen Handlung begleitend zu verschiedenen Rückmeldestrategien bei Struktur/ Inhaltsfehlern - hat eine visuelle Triggerfunktion, um den Lerner die Fehlerquelle zu signalisieren - Wartezeit	- Adressierung der Rückmeldung ist zunächst auf eine Einzelperson beschränkt - Blickkontakt - Körperliche Orientierung der LK
Muster 2: „Kopf zur Seite neigen“	LK: Themeneinleitende Frage/ Lehrerinitiierung L: Fehlerhafte Antwort seitens Lerner LK: →“Kopf zur Seite neigen“+(Recast) L: Lernerantwort LK: Rückmeldung	- Einsatz der multimodalen Handlung entweder alleinstehend oder begleitend mit einem recast - alleinstehender Gebrauch signalisiert eine fehlerhafte Äußerung - Wartezeit - begleitender Gebrauch mit einem recast	- Adressierung der Rückmeldung ist auf eine Einzelperson beschränkt
Muster 3: „Hände nach außen öffnen“	LK: Lehrerfrage/Lehrerinitiierung L: Fehlerhafte Antwort seitens Lerner/ keine Antwort LK: →“Hände öffnen“+Rückmeldung/Wiederholung der Frage L: Lernerantwort/keine Antwort LK: Rückmeldung/„Hände öffnen“+Wiederholung der Frage	- 1. Einsatz der multimodalen Handlung begleitend zur Fragewiederholung, wenn keine Antwort kommt - Impliziert die Verständlichkeit/ Eindeutigkeit der Frage - 2. Einsatz im Falle einer falschen Lernerantwort auf die ursprüngliche Lehrerfrage - Impliziert, dass die präferierte Antwort dem Wissensstand der Lernenden entspricht	- Orientierung am Multilog - Unsicherheit der Interaktionspartner

Teil 5

Fazit und Empfehlungen

Dieser Teil der vorliegenden Arbeit gibt zunächst einen Überblick über den Forschungskontext. Dann werden die Befunde im Hinblick auf die relevante Literatur und das spezifische Forschungsfeld, das Deutsch als zweite Fremdsprache im Sekundarbereich umfasst, diskutiert. Zum Schluss werden pädagogische Implikationen und einige Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts und zur Förderung der Interaktion in der Klasse unterbreitet. Der vorhandene Datenkorpus legt eine ausgeprägte Nutzung von multimodalen Handlungen vor. Die in diesem engen Zusammenhang durchgeführten vertiefenden Analysen veranschaulichen, dass bestimmte unterschiedliche multimodale Handlungen (vgl. Kapitel 4) in Reparatursequenzen mit jeweils gewissen pädagogischen Orientierungen der Lehrkraft einhergehen, wobei diese Handlungen sprachbegleitend oder alleinstehend eingesetzt werden können. Auf der Grundlage der Unterrichtsaufnahmen und deren ausführlichen Analysen wurden drei Typen von Phänomenen identifiziert, die im vorherigen Teil der Untersuchung anhand von 15 Transkriptausschnitten detailliert untersucht wurden.

In der Regel sind multimodale Lehrerhandlungen ein wichtiger Bestandteil pädagogischer Klasseninteraktionen. Es gibt zahlreiche Studien, die sich mit multimodalen Handlungen in der Klasseninteraktion beschäftigen (vgl. Atar et al., 2020; Belhiah, 2009, 2013a, 2013b; Escobar Urmenta und Evnitskaya, 2014; Gullberg, 1998; Käätä, 2010; Kupetz, 2011; Mortensen, 2016, 2018; Rasmussen, 2014; Seo und Koshik, 2010; Sert, 2011; Sime, 2006; Sert und Walsh, 2013; Walsh, 2011). Diese Studien legen unterschiedliche Verwendungen und Funktionen von multimodalen Handlungen vor. Während einige Arbeiten die Verwendung von Gesten und anderen nonverbalen Verhaltensweisen als Kommunikationsstrategien untersuchten und diesen eine Schlüsselrolle im Sprachlernprozess zuschrieben (Gullberg, 1998; Sert, 2011, 2015; Sime, 2006), zeigte Mortensen (2008) die systematische Nutzung des Blicks, um die Bereitschaft als nächster Sprecher ausgewählt zu werden. Kupetz (2011) untersuchte dagegen die multimodalen Ressourcen, die von Schülern

verwendet werden und zeigte, wie die Schüler bei Erklärungen Handbewegungen, Blicke und Körperhaltungen verwendeten. Sert (2011) zeigte, dass Blicke und Schweigen als Mittel dienen, mit denen Lehrkräfte die Wissenslücken der Schüler interpretieren können. Kääntä (2010) zeigte, wie die Lehrkraft bei der Turnzuweisung, neben dem Namen der Schüler auch Blick, Kopfnicken und Zeigegesten verwendete. Außerdem stellt sie bei der Reparaturanalyse fest, dass die Lehrer bei der Einleitung oder Durchführung der Reparatur zahlreiche semiotische Ressourcen nutzen. Den Einsatz von Gesten mit Sprache, Blick und Körperorientierungspraktiken, um gegenseitiges Verständnis zu erreichen kann man bei Belhiah (2009, 2013a) sehen. Zum Einsatz von Gesten als Einleitung von Reparaturinitiatoren bieten u.a. Seo und Koshik (2010), Rasmussen (2014) und Atar et al. (2020) interessante Ergebnisse.

Im Korpus der vorliegenden Arbeit wurde festgestellt, dass die Mehrzahl der Rückmeldungen (60 von insgesamt 98 Instanzen) durch Zuhilfenahme von Multimodalität unterstützt wird. Jedoch fokussiert sich diese Untersuchung auf systematisch auftretende Phänomene. Demnach konnten nach einem ausführlichen Analyseprozess drei unterschiedliche Muster (1. Zeigefinger aufzeigen; 2. Kopf zur Seite neigen; 3. Hände zur Seite öffnen) herausgearbeitet werden, die jeweils an einer bestimmten Lehrerorientierung verknüpft sind: (1) auf etwas aufmerksam machen, (2) eine teilweise richtige oder unvollständige Schüleräußerung signalisieren, (3) die Eindeutigkeit einer Regel bzw. Äußerung signalisieren. Dabei gilt für alle hier behandelten multimodalen Handlungen, dass sie als Rückmeldestrategie herangezogen werden und somit die Lernenden zu fremdinitiierten Selbstreparaturen veranlassen. Wenn auch diese im vorliegenden Korpus mit unterschiedlicher Häufigkeit auftreten, lässt sich ein systematischer Gebrauch aufseiten der Lehrkraft erkennen. Bei näherer Betrachtung kommen diesbezüglich bestimmte Handlungseigenschaften zum Vorschein. So nimmt die Lehrkraft in entsprechenden Sequenzen für einen bestimmten Zeitraum eine zurückhaltende Position oder greift erneut auf bestimmte Feedbackstrategien

(Klärungsaufforderung, Elizitierung, metalinguistische Rückmeldung, Wiederholung der fehlerhaften Äußerung), um die Lerner zur Selbstreparatur zu ermutigen.

Das erste Muster „Zeigefinger aufzeigen“ ist eine multimodale Handlung, die auf eine fehlerhafte Lernerantwort folgt und von der Lehrkraft begleitend zum verbalen Feedback durchgeführt wird. Sie lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Fehler und gibt ihnen die Möglichkeit, ihre fehlerhafte Äußerung selbst zu korrigieren (siehe Abb. 6).

Abb. 7

Sequenzmuster Des Musters-1 (Wiederholung der Abb. 4)

LK:	Lehrerfrage/ Lehrerinitiierung
L:	Fehlerhafte Antwort seitens Lerner
LK:	→"Zeigefinger aufzeigen" + verbale Rückmeldung
L:	Lernerantwort
LK:	Rückmeldung

Mit dieser multimodalen Handlung will der Lehrer den Lernenden einen Hinweis auf die Fehlerquelle geben. Hervorzuheben ist, dass die multimodale Handlung eine visuelle Triggerfunktion für verschiedene Rückmeldestrategien hat. Die Lehrkraft versucht, ihre Rückmeldung visuell zu unterstützen, damit die Lerner beim Selbstkorrekturversuch wissen, was sie an ihrer Antwort ändern müssen. Auf diese Weise vermeidet der Lehrer eine direkte Korrektur und unterbricht den Turn des Lernenden nicht. Außerdem gibt er ihnen Zeit zum Nachdenken und wendet sich währenddessen an die ganze Klasse, um gegebenenfalls einem anderen Lerner eine Korrekturmöglichkeit zu geben.

Das Muster 2 „Kopf zur Seite neigen“ ist ähnlich aufgebaut wie das erste Muster (siehe Abb. 7). Diese multimodale Handlung wird von der Lehrkraft entweder allein oder zusammen mit einem Recast eingesetzt. Bei alleiniger Verwendung signalisiert er dem Lerner visuell, dass seine Äußerung fehlerhaft war und wartet auf eine Verbesserung. Beim begleitenden Einsatz führt er einen Recast durch und wiederholt mit der multimodalen Handlung die richtige Form oder den richtigen Ausdruck.

Abb. 8*Sequenzmuster Des Musters-2 (Wiederholung der Abb. 5)*

LK:	Themeneinleitende Frage/ Lehrerinitiierung
L:	Fehlerhafte Antwort seitens Lerner
LK:	→ "Kopf zur Seite neigen" + (Recast)
L:	Lernerantwort
LK:	Rückmeldung

Die eigenständige Nutzung dieser multimodalen Handlung weist den Lernenden - im Gegensatz zum vorherigen Muster - einen höheren epistemischen Status zu. Während die Lernenden im ersten Muster konkrete Hilfestellungen zur Selbstkorrektur erhalten, sind sie im zweiten Muster auf sich allein gestellt und müssen die Fehlerquelle selbst identifizieren. Charakteristisch für dieses Muster ist jedoch, dass die Lerner diese nonverbale "Lehrerorientierung" bereits verinnerlicht haben und ohne verbale Aufforderung darauf reagieren können. Bezogen auf das Praxisfeld „DaF-Unterricht“ zeigen solche Lehrerorientierungen, wie weit die Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterrichtsgeschehen entwickelt ist. Je nachdem, ob die Lerner auf das Feedback reagieren können oder nicht, ergibt sich für die Lehrkraft die Möglichkeit, epistemische Lücken der Lerner zu erkennen.

Beim dritten Muster „Hände öffnen“ (siehe Abb. 8) geht es zum einen darum, dass auf die vorangegangene Frage der Lehrkraft keine Antwort erfolgt, so dass die Lehrkraft die multimodale Handlung in Verbindung mit der wiederholten Frage mehrmals durchführt und damit impliziert, dass die Frage doch verständlich ist und von den Lernenden beantwortet werden kann. Zum anderen setzt der Lehrer sie im Falle einer falschen Lernerantwort auf die ursprüngliche Lehrerfrage ein, indem er sie begleitend zum verbalen Feedback einsetzt. Damit impliziert er, dass die bevorzugte Antwort dennoch dem vorhandenen Wissensstand der Lernenden entsprechen würde. Bei diesem Muster wurde beobachtet, dass der Lehrer im Vergleich zu den vorhergehenden Mustern die Lehrerorientierung in einer Reparatursequenz mehrfach einsetzt, um eine Antwort auf seine Frage zu elizitieren.

Abb. 9*Sequenzmuster des Musters-3 (Wiederholung der Abb. 6)*

LK:	Lehrerfrage/ Lehrerinitiierung
L:	Fehlerhafte Antwort seitens Lerner/ keine Antwort
LK:	→"Hände öffnen" + Rückmeldung/ Wiederholung der Frage
L:	Lernerantwort/ keine Antwort
LK:	Rückmeldung/ „Hände öffnen“ + Wiederholung der Frage

Laut der Literaturrecherche gibt es bisher noch keine Untersuchung, die die betreffenden Phänomene im Kontext von Reparaturinitiierungen im DaF-Unterricht in der Türkei untersucht hat. Jedoch wurden die multimodalen Handlungen „Hände öffnen“ und „Zeigefinger aufzeigen“ in verschiedenen Arbeiten aus dem englischsprachigen Raum bereits untersucht. Die multimodale Geste „Hände öffnen“ (palm up) ist eine weit verbreitete Geste und wird von einigen Forschern als symbolische Geste akzeptiert (Calbris & Montredon, 1986, S. 80, Morris, 1997, S. 138, zitiert nach Denizci & Azaoui, 2000), die innerhalb der Klasseninteraktion verschiedene Bedeutungen wie Verleugnung, Unwissenheit, Unfähigkeit etwas zu tun oder etwas Unbestreitbares oder Offensichtliches signalisieren kann. Kendon (2004) ermittelt die Verwendung derselben Geste zusammen mit Achselzucken und einer Reihe charakteristischer Gesichtszüge. Die Geste „Zeigefinger aufzeigen“ wird auch als eine symbolische Geste bezeichnet, die zum Erzielen von Aufmerksamkeit innerhalb der Klasseninteraktion ausgeführt wird (Denizci & Azaoui, 2020). Die bestehenden Arbeiten haben die Verwendung von beiden Gesten innerhalb der Klasseninteraktion zwar bereits festgestellt, aber in der vorliegenden Untersuchung hingegen wird ersichtlich, dass beide multimodalen Handlungen insbesondere in Reparatursequenzen systematisch als Reparaturinitiatoren eingesetzt wurden, um bei den Schülern eine Fremddinitiierte Selbstreparatur hervorzurufen. Zur dritten multimodalen Handlung „Kopf zur Seite neigen“, die in dieser Arbeit sowohl alleinstehend als auch begleitend eingesetzt wird, besteht noch keine Untersuchung und die vorliegende Untersuchung zeigt, wie sich Lerner an einer eigenständigen multimodalen

Handlung orientieren, um die von der Lehrkraft erwartete Reparatur durchzuführen. Man kann also beobachten, dass sich die Lerner auf das körperliche Verhalten der Lehrkraft in einer bestimmten sequenziellen Umgebung verlassen und diese als Zeichen zur Durchführung relevanter sozialer Handlungen sehen. Insofern kann gesagt werden, dass diese Arbeit im Gegensatz zu den vorherigen spezifischen Befunden über die Verwendung von multimodalen Handlungen innerhalb der Klasseninteraktion in Bezug auf Reparaturinitiatoren liefert und somit einen wichtigen Beitrag zur relevanten Literatur bzw. zum spezifischen Praxisfeld leistet.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die vorliegende Arbeit folgender Beschränkung unterliegt: Die Daten stammen nur aus einer Lehrveranstaltung. Diese Beschränkung stößt ausschließlich auf alle Untersuchungen, die auf einem Datensatz stützen. Da die Befunde jedoch auf wiederholenden Instanzen basieren, die durch detaillierte Transkriptausschnitte dargestellt wurden, spiegeln sie einen Teil der Realität wider. Diese bedürfen jedoch weiteren ergänzenden Untersuchungen.

Diese Arbeit hat gezeigt, dass die multimodalen Handlungen der Lehrkraft nicht zufällig produziert werden, sondern jeweils bestimmte Orientierungen in der Organisation der Reparatursequenz ergeben und entscheidende Auswirkungen auf das Lernen haben. Anhand der Analysen wird die Vielschichtigkeit der Unterrichtsinteraktion ersichtlich. Man sieht nämlich, wie die multisemiotische Konstruktion von Lehrerzuweisungen die sequenzielle Organisation von Reparaturpraktiken beeinflussen. Die Analyseergebnisse veranschaulichen eine dynamische Reflexivität in Bezug auf die Organisation wie die IRF-Sequenz nach oder während der Reparaturinitiierung durch die LK aufgebaut wird. In diesem Zusammenhang wird auch ersichtlich, wie die Reaktionen der Lerner deutliche interaktionelle Auswirkungen darauf haben, wie die Lehrkraft seine Handlungen bei der Erfüllung ihrer pädagogischen Aufgaben gestalten. Des Weiteren tragen die Ergebnisse dieser Arbeit zum Verständnis der Bedeutung der Berücksichtigung von multimodalen Handlungen bei der Analyse von Unterrichtsinteraktion bei. Wenn man diese nämlich nicht beachtet, können wichtige Aspekte der Interaktion übersehen werden. Diese Tatsache hebt wiederum die Signifikanz der

Betrachtung der Mikrodetails der Unterrichtsinteraktion hervor. Denn diese tragen dazu bei, ein ganzheitliches Bild vom tatsächlichen Unterrichtsgeschehen zu bekommen. Durch dieses ganzheitliche Bild wird wiederum das Bewusstsein dafür geschärft, wie LK und Lerner ihre jeweiligen Aufgaben erfüllen und worauf sie dabei achten müssen.

Darauf aufbauend können einige pädagogische Vorschläge bezüglich der Lehreraus- und -weiterbildung abgeleitet werden. Es ist empfehlenswert Lehrveranstaltungen zu organisieren, in denen angehende Lehrkräfte ein Feingefühl für die Bedeutung der Multimodalität in der Klasseninteraktion entwickeln und ihre multimodalen Kommunikationsfähigkeiten verbessern können. Dies kann insbesondere durch Unterrichtsbeobachtungen erreicht werden. Denn durch gezielte Unterrichtsbeobachtungen können Lehrkräfte das Bewusstsein für die Feinheiten der Multimodalität schärfen; verstehen wie sie funktioniert und wie sie das Lernen beeinflusst. Zudem lernen sie multimodale Handlungen gezielt einzusetzen und aufzunehmen. Dies führt wiederum zur Entwicklung von Professionalität im Unterrichtsmanagement und Verbesserung der Klasseninteraktionskompetenz. Walsh (2011) hat speziell zu diesem Zweck ein Rahmenwerk entwickelt (SETT: Self -Evaluation of Teacher Talk), das Lehrern helfen soll sowohl die Klasseninteraktion ihres Unterrichts zu beschreiben als auch ein Verständnis für Interaktionsprozesse zu fördern. Durch konversationsanalytische Analysen können Lehrkräfte beobachten, wie sich ihr Interaktionsstil auf die Reaktionen der Schüler auswirkt. Am Beispiel dieser Arbeit können Lehrkräfte sehen, dass die Einleitung von Reparaturen nicht zufällig erfolgt und Sequenzen strukturiert sind. Die Lehrkraft verwendet seine multimodalen Ressourcen in Bezug auf die entsprechende Problemquelle bzw. auf die epistemische Lücke des Lerners. Durch die reflektierende Praxis können diese analysiert und überprüft werden, ob die Reparaturinitiiierungen die erwartete Reaktion bei den Lernern hervorgerufen haben. Falls dies nicht der Fall sein sollte, könnte man überlegen, ob eine andere multimodale Handlung ggf. erfolgreicher wäre. Bezogen auf Lehrveranstaltungen können Dozenten angehenden Lehrkräften zeigen, wie verschiedene Arten von Reparaturinitiiierungen mit Hilfe

von multimodalen Handlungen funktionieren und wie bestimmte davon in speziellen Unterrichtskontexten effektiver als andere sein können. Somit können sie ihnen verhelfen, die Micromechanismen in der Interaktion zu verstehen und ihre Klasseninteraktionskompetenz zu verbessern. Beispielsweise hat Acar (2022) in ihrer Untersuchung vor Augen geführt, wie man die Klasseninteraktionskompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften durch gezielte Schulung fördern kann. Für Forschende in diesem Bereich empfiehlt es sich, ergänzende Studien zum Gebrauch der alleinstehenden und begleitenden multimodalen Handlungen durchzuführen, um mehr Einblick in die Funktionsweise der nonverbalen Phänomene vor Augen führen zu können. Insbesondere bei nonverbalen Phänomenen bedarf es weiteren Untersuchungen, um die Wirkung noch offensichtlicher vor Augen führen zu können.

Literaturverzeichnis

- Acar, Y. (2022). *Eine Studie zur Förderung der Interaktionskompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften*. (Dissertation). Hacettepe Universität, Ankara.
- Aguado, K, Siebold, K. (2021). Einführung zur ersten Ausgabe der Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 1(1), 5-11. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.1>
- Allen, L. Q. (2000). Nonverbal Accommodations in Foreign Language Teacher Talk. *Applied Language Learning*, 11 (1), 155-176.
<https://www.researchgate.net/publication/234586018>
- Allwright, R. (1975). Problems in the Study of the Language Teacher's Treatment of Learner Error. In Burt, M. & Duly, H. (Hrsg.), *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education* (S.96-109). On Tesol '75.
- Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., Heine, A. (2021). Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In: Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., Heine, A. (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 3-22). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_1
- Atar, C., Walsh, S., Seedhouse, P. (2020). Teachers' nonverbal behavior in repair initiation: leaning forward and cupping the hand behind the ear. In Dogan, Y. (Hrsg.), *Academic studies in foreign language education* (S.1-18). Livre de Lyon.
<https://www.researchgate.net/publication/347891737>
- Auer, P. (2020). Die Strukturen von Redebeiträgen und die Organisation des Sprecherwechsels. In Birkner, K., Auer, P., Bauer, A., Kotthoff, H. (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse* (S.106-235). De Gruyter.
- Bauer, A. (2020). Reparaturen. In: Birkner, K., Auer, P., Bauer, A., Kotthoff, H. (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse* (S.331-391). De Gruyter.

- Belhiah, H. (2009). Tutoring an embodied activity: how speech, gaze and body orientation are coordinated to conduct ESL tutorial business. *Journal of Pragmatics*, 41(4), 829-841.
<https://www.researchgate.net/publication/222360716>
- Belhiah, H. (2013a). Gesture as a resource for intersubjectivity in second-language learning situations. *Classroom Discourse*, 4(2), 111-129.
<https://www.researchgate.net/publication/241714588>
- Belhiah, H. (2013b). Using the hand to choreograph instruction: on the functional role of gesture in definition talk. *The Modern Language Journal*, 97 (2), 417-434.
<https://www.researchgate.net/publication/264357479>
- Bergmann, J. (1988). *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse*. Kurseinheit 1-3. Hagen.
- Birkner, K. (2020a). Grundlegendes. In Birkner, K., Auer, P., Bauer, A., Kotthoff, H. (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse*. (S.3-31). De Gruyter.
- Birkner, K. (2020b). Sequenzstrukturen. In Birkner, K., Auer, P., Bauer, A., Kotthoff, H. (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse*. (S.236-330). De Gruyter.
- Blex, K. (2002). *Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb (Dissertation)*. Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Bozbiyık, M. (2017). *The implementation of veo in an English language education context: A focus on teacher questioning practices* (Masterarbeit), Ankara Universität, Ankara.
- Can Daşkın, N. (2015). Shaping learner contributions in an EFL classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse*, 6(1), 33-56.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2014.911699>
- Calbris, G. & Montredon J. (1986). *Des gestes et des mots pour le dire*. CLE International.
- Chaudron, C. (1977). A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors. *Language Learning*, 27(1), 29-46.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00290.x>

- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. University Press.
- Corder, S.P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International review of Applied Linguistics*, 5 (4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Çetintaş, B., Genç, A. (2016). Fremdsprachenlernen in der Türkei im Fokus internationaler Beziehungen. *Idil*, 5 (26), 1671-1689. <https://doi.org.10.7816/idil-05-26-06>
- Demir, D. (2020). „Was heißt X?“. *Eine Konversationsanalytische Untersuchung zu Kontingenten Lehrerfragen im Universitären Deutschsprachigen L2-Unterricht*. (Dissertation). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Denizci, C. & Azaouri, B. (2020). Analyzing interactive dimension of teacher gestures in naturalistic instructional contexts Une analyse de la dimension interactive des gestes pédagogiques en contexte naturel. *Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 36, 1-33. <https://doi.org/10.4000/tipa.3843>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche Analysieren: Eine Einführung* (4. Auflage). VS Verlag.
- Deppermann, A. (2013). Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 1-7. <https://doi.org.10.1016/j.pragma.2012.11.014>
- Dudenredaktion (o.J). Fehler, der. In *Duden Online*. Abgerufen am 20.08.2020, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fehler>
- Edmondson, W.J & House, J. (2016). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (3. Auflage). A. Franke.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R.; Basturkmen, H.; Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System* 30(4), 419–432. [https://doi.org.10.1016/S0346-251X\(02\)00047-7](https://doi.org.10.1016/S0346-251X(02)00047-7)

- Ellis, R.; Loewen, S. & Erlam, R. (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 339-368.
<https://doi.org/10.1017/S0272263106060141>
- Ellis, R., Basturkmen, H., Loewen, S. (2001). Learner Uptake in Communicative ESL Lessons. *Language Learning* 51(2), 281–318. <https://doi.org.10.1111/1467-9922.00156>
- Epceli, N. (2011). *Analyse und Bewertung von Grammatikfehlern im Studienvorbereitenden Deutschunterricht an der Trakya Universität* (Dissertation). Trakya Üniversitesi, Trakya.
- Erdoğan, E. (2011). Eine fehleranalytische Untersuchung bei den DaF-Studentinnen der Vorbereitungsklasse (Masterarbeit). Trakya Üniversitesi, Trakya.
- Escobar Urmeneta, C. & N. Evnitskaya (2014). “Do you know Actimel?” The adaptive nature of dialogic teacher-led discussions in the CLIL science classroom: a case study. *The Language Learning Journal*, 42(2), 165–80.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889507>
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
- Gardner, R. & Wagner, J. (Hrsg.), (2004). *Second Language Conversations*. Continuum.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Goodwin, C. (1979). The interactive construction of a sentence in natural conversation. In G. Psathas (Hrsg.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (S. 97-121). Irvington Publishers.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization*. New York: Academic.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners' French and Swedish*. Lund University Press.

- Gülich, E. & Mondada, L. (2008). *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Niemeyer.
- Heath C. (1986). *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Henrici, G. (1995). *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Schneider.
- Henrici, G. & Herlemann, B. (1986). *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. Goethe- Institut.
- Hitzler, S & Messmer, H. (2010). Konversationsanalyse. In Oelerich, G. & Otto, H.U. (Hrsg.), (2011). *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. (S. 307-312). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis* (2. Aufl.). Polity Press.
- İçbay, M. A. (2008). *The role of classroom interaction in the construction of classroom order: A conversation analytic study* (Dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- İçbay, M. A., & Yıldırım, A. (2013). The construction of shared laughter in an institutional setting: Who laughs at what in the classroom? *European Journal of Research on Education*, 1(1), 37-47.
https://journaldatabase.info/articles/construction_shared_laughter.html
- Jacknick, C. (2009). *A conversation analytic account of student-initiated participation in an ESL classroom* (Dissertation). Columbia University, Columbia.
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action* (S. 9-16). Cambridge University Press.
- Jenks, C. J. (2011). *Transcribing Talk and Interaction*. John Benjamins Publishing Company.
- Kasper, G. (1986). *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus University Press

- Kääntä, L. (2010). *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: a multisemiotic perspective*. (Dissertation). Universität Jyväskylä, Jyväskylä.
- Kleppin, K. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt.
- Kleppin, K. & Königs, F.G. (1991). *Der Korrektur auf der Spur: Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Brockmeyer.
- Klippel, F. & Doff, S. (2007). *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 2. Aufl. Cornelsen Scriptor.
- Korkmazer, G. (2017). *Problematik der Lernaltersprache von türkischen Studenten im Lernprozess von Deutsch als zweite Fremdsprache* (Dissertation). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Königs, F. G. (2003). Fehlerkorrektur. In Bausch, K.R.; Christ, H. & Krumm, H.J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S. 377-382). Francke.
- Kupetz, M. (2011). Multimodal resources in students' explanations in CLIL interaction. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)* 5 (1), 121-142. <https://www.researchgate.net/publication/293220458>
- Labov, William (1972): *Sociolinguistic patterns*. Pennsylvania Paperback 52/Conduct and communication 4. University of Pennsylvania Press.
- Lochtman, K. (2002a). *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. AKS-Verlag.
- Lochtman, K. (2002b). Oral Corrective Feedback in the Foreign Language Classroom: How It Affects Interaction in Analytic Foreign Language Teaching. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 271–28. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(03\)00005-3](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(03)00005-3)
- Long, M. H., Inagaki, S., Ortega, L. (1998). The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82(3), 357–371. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01213.x>
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford University Press.

- Lyster, R.; Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(4), 399–43.
- Lyster, R. & Saito, K. (2010). Interactional feedback as instructional input. A synthesis of classroom SLA research. *Language, Interaction and Acquisition*, 1 (2), 276-296.
<https://doi.org/10.1075/lia.1.2.07lys>
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis Second Language Acquisition Research*. Lawrence Erlbaum.
- Markee, N. (Hrsg.), (2015). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Wiley Blackwell.
- Macbeth, D. (1990). Classroom order as a practical action: The making and unmaking of a quiet approach. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2), 267-277.
<https://doi.org/10.1080/0142569900110205>
- Macbeth, D. (1991). Teacher authority as practical action. *Linguistics and Education*, 3, 281-313. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(91\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0898-5898(91)90012-8)
- Mchoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213. <https://doi.org/10.1017/s0047404500005522>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9., 10., 11. ve 12. Sınıflar), *Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023a). *Tebliğler Dergisi*.
https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2023/2789_Agustos_2023_ek-2.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023b). *Haberler*.
<https://www.meb.gov.tr/coklu-yabanci-dil-pilot-uygulamasi-istisare-toplantisi-yapildi/haber/31902/tr>

Mondada, L. (2001). *Conventions for multimodal transcription*.

https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf

Mondada, L. & Schmitt, R. (2010). Zur Multimodalität von Situationseröffnungen. In *Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Narr. (S. 7-52).

Mondada, L. (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>

Morris, D. (1997). *Le langage des gestes*, translated by E. Ochs, Allier: Nouvelles Éditions.

Mortensen, K. (2008). Selecting next-speaker in the second language classroom: how to find a willing next-speaker in planned activities. *Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 55-79. <https://doi.org/10.1558/japl.v5i1.55>

Mortensen, K. (2016). The body as a resource for other-initiation of repair: Cupping the hand behind the ear. *Research on Language and Social Interaction*, 49(1), 34-57. <https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1126450>

Panova, I. & Lyster, R. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573–595. <https://doi.org/10.2307/3588241>

Pomerantz, A. (1990). Conversation analytic claims. *Communication Monographs*. Routledge. (pp. 231-235) <https://doi.org/10.1080/03637759009376198>

Proske, M., Rabenstein, K., Meseth, W. (2021). Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In: Hascher, T., Idel, TS., Helsper, W. (Hrsg.) *Handbuch Schulforschung*, (pS. 1-27), Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_42-1

Rasmussen, G. (2014). Inclined to better understanding: The coordination of talk and 'leaning forward' in doing repair. *Journal of Pragmatics*, 65, 30-45. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.10.001>

- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
<https://doi.org/10.2307/412243>
- Schegloff, E. A. (1984). On some questions and ambiguities in conversation. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action* (S. 28-52). Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A.; Jefferson, G.; Sacks, H. (1977). The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382.
<https://doi.org/10.2307/413107>
- Schoormann, M. & Schlak, T. (2011a). Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22(1), 43–84.
- Schoormann, M. & Schlak, T. (2011b). Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (51), 77-105.
- Schoormann, M. & Schlak, T. (2012). Mündliche Korrekturstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht: recasts und prompts im Vergleich. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 3 (1), 15-59.
- Schramm, K. (2010). Korrektur. In Surkamp, C. (Hrsg.), *Lexikon Fremdsprachendidaktik*, (S.147-148). Springer.
- Schramm, K. (2021). Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., Heine, A. (eds) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S.215-232). J.B. Metzler.
https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_14
- Schwab, G. (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Verlag Empirische Pädagogik.

- Seedhouse, P. (1997). The Case of the Missing "No": The Relationship between Pedagogy and Interaction. *Language Learning*, 47, 547-583.
<https://doi.org/10.1111/0023-8333.00019>
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Blackwell.
- Seedhouse, P. (2015). L2 Classroom Interaction as a Complex Adaptive System. In Markee, N. (Hrsg.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, S.372-389. Wiley Blackwell.
- Seo, M. & Koshik, I. (2010). A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. *Journal of Pragmatics*, 42, 2219-2239.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.01.021>
- Sert, O. (2011). *A micro-analytic investigation of claims of insufficient knowledge in EAL classrooms* (Doctoral dissertation). Newcastle University, Newcastle.
- Sert, O., & Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542-565.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2012.739174>
- Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. 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.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182672>
- Sert, O. (2016). Sınıf içi etkileşim ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme. In: Akcan, S. & Bayyurt, Y. (Hrsg.), *Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünceler*, (S.14-30). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3171.4966>
- Sime, D. (2006). What do learners make of teachers' gestures in the language classroom?. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 44(2), (S. 211-230). <https://doi.org/10.1515/IRAL.2006.009>

- Sinclair, J., McH. Sinclair, Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide* (Band 2). SAGE.
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten: Grundlagen-Kompetenzen- Methoden. Buch mit Video-DVD*. Cornelsen.
- Tsang, W. K. (2004). „Feedback and Uptake in Teacher-Student Interaction. An Analysis of 18 English Lessons in Hong Kong Secondary Classrooms.“ *RELC Journal*, 35(2), 187–209. <https://doi-org/10.1177/003368820403500207>
- Ünal, D. Ç., Bozbiyık, M., & Acar, Y. (2019). Almanca öğretiminde sınıf içi etkileşimsel yetiye ilişkin bir ihtiyaç analizi ve durum tespiti. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,34(1),1-26. <https://doi-org/10.16986/HUJE.2018040663>
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Longmann.
- Wagner, J. (1996). Foreign language acquisition through interaction: a critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics* 26, 215-235. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(96\)00013-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00013-6)
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.
- Wanphet, P. (2015). A conversation analysis of EFL teachers' gesture in language elicitation stage. *Estudios de Lingüística inglesa aplicada* 15, 61-69. <https://doi.org/10.12795/elia.2015.i15.04>
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities. *Classroom Discourse*, 2(2), 201-218. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.614053>
- Wong, J. (2000). Delayed Next Turn Repair Initiation in Native/Non-native Speaker English Conversation. *Applied Linguistics*, 1, 244-267. <https://doi.org/10.1093/applin/21.2.244>

ANHANG-A: Transkript Konvention nach Jefferson

[]	Überlappungen – (Beginn [) und (Ende])
=	unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge (latching)
(0.3)	Pause zwischen Äußerungen (Zehntelsekunden)
(.)	Mikropause (Zehntelsekunde oder weniger)
:	Dehnung (mehr Doppelpunkte deuten auf eine längere Dehnung)
↑↓	markiert steigende und fallende Intonation
°°	umgibt das Gespräch, welches leiser ist
><	umgibt das Gespräch, welches schneller artikuliert wird
<>	umgibt das Gespräch, welches langsamer artikuliert wird
GROSS	lautes Gespräch / forte
<u>Aussage</u>	Unterstrichene Wörter weisen auf Akzentuierung hin
(())	(()) Bemerkungen vom Analysten
()	In die Transkription nicht übertragbarer / unverständlicher Ausdruck

ANHANG-B: Multimodale Transkriptionskonventionen nach Mondada

**	Beschreibungen von verkörperten Handlungen werden abgegrenzt zwischen
++	zwei identischen Symbolen (ein Symbol pro Teilnehmer und pro Art der Handlung
△ △	die mit entsprechenden Redeabschnitten oder Zeitangaben synchronisiert sind.
*--->	Die beschriebene Handlung setzt sich in den folgenden Zeilen fort
---->*	fort, bis das gleiche Symbol erreicht wird.
>>	Die beschriebene Handlung beginnt vor dem Beginn des Auszugs.
--->>	Die beschriebene Handlung setzt sich nach dem Ende des Ausschnitts fort
....	Die Vorbereitung der Handlung.
----	Der Scheitelpunkt der Handlung wird erreicht und beibehalten.
,,,,	Rückzug der Handlung
ric	Der Teilnehmer, der die verkörperte Handlung ausführt, ist am Rand in Kapitälchen angegeben.
fig	Der genaue Zeitpunkt, zu dem ein Screenshot gemacht wurde
#	ist mit einem Zeichen (#) gekennzeichnet, das seine Position innerhalb der Drehung/des Zeitmaßes angibt.

ANHANG-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433 - 182

12 Ocak 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 09.12.2016 tarih ve 2845 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Pervin DOĞAN'ın Prof. Dr. Şerife ÜNVER danışmanlığında yürüttüğü "Eine Gesprächsanalytische Untersuchung Zur L2-Klasseninteraktion Von Daf-Lernern Im Sekundarbereich (İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Sınıf İçi Etkileşimlerinin Konuşma Çözümlemesi İle İncelenmesi)" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 02 Ocak 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

ANHANG-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

25/01/2024

(İmza)

Pervin DOĞAN

ANHANG-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

25/01/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: EINE GESPRÄCHSANALYTISCHE UNTERSUCHUNG ZUR L2-KLASSENINTERAKTION VON DAF-LERNERN IM SEKUNDARBEREICH

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
25/01/2024	149	216341	19/01 /2024	%7	2278095641

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Pervin Doğan

Öğrenci No.: N13243150

Ana Bilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Alman Dili Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal

ANHANG-F: Dissertation Originality Report

25/01/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Foreign Language Education

Thesis Title: EINE GESPRÄCHSANALYTISCHE UNTERSUCHUNG ZUR L2-KLASSENINTERAKTION VON DAF-LERNERN IM SEKUNDARBEREICH

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
25/01/2024	149	216341	19/01 /2024	%7	2278095641

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Pervin Doğan

Student No.: N13243150

Department: Foreign Language Education

Program: German Language Teaching

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal

ANHANG-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezime ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

25/01/2024

(imza)

Pervin Doğan

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

